

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CÁTIA WEBER**

**TORNAR-SE PROFESSORA XOKLENG/LAKLÃNÕ:  
ESCOLARIZAÇÃO, ENSINO SUPERIOR E  
IDENTIDADE ÉTNICA**

**Orientação: prof. dr. Reinaldo Matias Fleuri**

**Florianópolis, 2007**

**CÁTIA WEBER**

**TORNAR-SE PROFESSORA XOKLENG/LAKLÃNÕ:  
ESCOLARIZAÇÃO, ENSINO SUPERIOR E  
IDENTIDADE ÉTNICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: prof. dr. Reinaldo Matias Fleuri  
Co-orientadora: profa. dra. Cristiana Tramonte

Florianópolis, 2007

*Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Ou nada sei [...]*

*Todo mundo ama um dia todo mundo chora,  
Um dia a gente chega, no outro vai embora  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz [...]*

*(Almir Sater e  
Renato Teixeira).*

*O caminho percorrido só  
foi possível pela  
colaboração e companhia  
das pessoas que o  
trilharam comigo.*

*Dedico este trabalho às  
professoras  
Xokleng/Laklãnõ. E, em  
especial para Humberto,  
Terezinha, Ademar,  
Tatiana e Geni.*

## AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa não se realiza sozinha, mas com relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo. O seu percurso constituiu uma caminhada repleta de momentos de aprendizagem, nos quais foram possíveis as análises e leituras realizadas, mas, principalmente, de debates, conversas formais e informais para sua concretização. Esta dissertação tem, assim, muito de todos os amigos que interagiram nessas conversas. Assim, agradeço sinceramente:

Ao meu orientador, professor dr. Reinaldo Matias Fleuri, cuja paciência e sabedoria tibetanas foram essenciais no percurso de orientação desta pesquisa.

À professora dra. Cristiana Tramonte, pela co-orientação pontual que muito possibilitou finalizar a investigação.

À Clara de Freitas Figueredo, Gilfredo Maulin e Rosani Favretto que participaram da idealização e implementação do Seminário de Sensibilização Ecológica junto aos professores Xokleng/Laklãnõ da Terra Indígena Ibirama.

À Lia, Ivanete, Sílvia, João, Gustavo, Bruno e demais moventes de ontem e de hoje que integram o Núcleo de Educação Intercultural e Movimentos Sociais (Mover), Centro de Educação (CED), UFSC, sem os quais muito desta dissertação não teria sido possível.

Ao sempre mestre professor Sílvio Coelho dos Santos, pesquisador do povo Xokleng, pelo aprendizado proporcionado nos anos em que trabalhamos juntos.

À Márcia e Kaio do Núcleo de Pesquisa dos Povos Indígenas (NEPI), UFSC, obrigado pela força sempre garantida.

Aos membros da Ciesi/UFSC Dorothea, Sílvia, Osmarina, Clóvis, Ana Lúcia, Ismênia e Flávia, cujo trabalho em equipe e considerações valiosas inspiraram minha caminhada.

Ao corpo de funcionários da 14ª Gerência Regional de Educação, Ciência e Tecnologia de Ibirama (GEREI), em especial à Felomena e Isabel, cuja contribuição dedicada estão expressas em diferentes momentos desta dissertação.

Às professoras indígenas parceiras desta pesquisa e demais amigos da TI Ibirama, pelo apoio nas jornadas de campo.

À Cleides Markus, também pesquisadora do povo Xokleng/Laklãnõ, pela ajuda nas observações sobre a identidade étnica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por compartilhar saberes e pelo auxílio financeiro para a realização deste mestrado.

E, finalmente, à minha família, pela compreensão devido ao longo período de ausência. Obrigado por seu amor e carinho.

## **RESUMO**

Tendo como base os referenciais teóricos da Antropologia e da Educação, esta dissertação objetiva compreender como se constitui a identidade étnica para as professoras Xokleng/Laklãnõ, no contexto de escolarização e Ensino Superior na Uniasselvi, através do qual promoveram a sua formação profissional para exercer a docência nas escolas da Terra Indígena Ibirama. Para tanto, foi necessário investigar quais os sentidos empregados por estas mulheres a determinados elementos culturais significativos extraídos de seus relatos e que são compartilhados por seu povo no processo de designação étnica, sendo: a memória histórica de espoliação do território tradicional, o aldeamento, as experiências de autoria, autonomia da gestão das escolas indígenas, faccionalismo, sistema de nomeação, autodenominação, essenciais para entender o ser índia através do olhar não-indígena, as relações de gênero que delimitam o ser índia Xokleng/Laklãnõ e, por fim, o processo de tornar-se professora indígena através da escolarização e formação profissional nos cursos de capacitação de professores indígenas, do magistério diferenciado (ambos oferecidos pelo NEI/SED/SC) e no Ensino Superior da Uniasselvi. Estas mulheres são membros do povo Xokleng/Laklãnõ e residem na Terra Indígena Ibirama, localizada entre os municípios de José Boiteux, Victor Meirelles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis.

## **ABSTRACT**

Taking as base the theoretical references of anthropology and education, this dissertation has as its objective to understand how the ethnic identity of “Xokleng/Laklano” teachers is constituted, in the context of primary and upper-level education in “Uniasselvi”, means by which their professional qualification as professors in the Aboriginal Land “Ibirama” was attained. For this, an investigation was needed to verify the sense attributed by these women to certain significant cultural elements extracted from their narrations and that are shared by their people in the process of ethnic designation, being: the historical memory of spoliation of the traditional territory, the villages, the experiences of ownership, autonomy for management of the aboriginal schools, factionalism, nomination system, self-denomination, are essential for understanding the Indian through non-aboriginal eyes, the gender relations that delimit being a Xokleng/Laklãnõ indian and finally, the process of becoming an aboriginal teacher through schooling and professionalism in the courses of qualification for aboriginal professors (both offered by the NEI/SED/SC) and in the upper level education of Uniasselvi. These women are members of the Xokleng/Laklãnõ People and reside in the Aboriginal Land Ibirama, located between the municipalities of Jose Boiteux, Victor Meirelles, Doctor Pedrinho and Itaiópolis.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01	Professoras Xokleng/Laklãnõ entrevistadas	p. 16
Tabela 02	População da Terra Indígena Ibirama em 2006	p. 32
Tabela 03	Número de professores indígenas e nível de formação.	p. 67
Tabela 04	Professores e escolas indígenas	p. 72
Tabela 05	Demanda por auxílio financeiro	p. 82
Tabela 06	População indígena no Brasil e acesso ao Ensino Superior	p. 85
Tabela 07	Estudantes Universitários Indígenas	p. 85



## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABC Paulista	Região Metropolitana de São Paulo: Santo André, São Bernardo do Campo, e São Caetano do Sul.
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.
AM	Estado do Amazonas.
Anaí	Associação Nacional de Apoio ao Índio.
ASSELVI	Associação Educacional Leonardo Da Vinci.
BONDE	Grupo de Trabalho Mecanismos de Ação Coordenada.
CCB	Câmara de Educação Básica.
CED	Centro de Educação.
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEE	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CF	Constituição Federal
CIESI	Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COIAB	Comissão Permanente das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira.
COPIAR	Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima.
Copipe	Comissão de Professores Indígenas
CPI	Comissão Pró-Índio.
CTI	Centro de Trabalho Indigenista.
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
DF	Distrito Federal.
DNOS	Departamento Nacional de Obras e Saneamento
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis.
EEB	Escola de Ensino Básico.
EIEB	Escola Indígena de Ensino Básico.
EIEF	Escola Indígena de Ensino Fundamental.
EJA	Ensino de Jovens e Adultos.
F	Feminino.
Fameblu	Faculdade Metropolitana de Blumenau
Fatma	Fundação de Amparo Tecnológico ao Meio Ambiente
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior do Ministério da Educação.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Funai	Fundação Nacional do Índio.
Funasa	Fundação Nacional de Saúde.
FURB	Faculdade Regional de Blumenau
GEREI	Gerências de Educação, Ciência e Tecnologia de Ibirama.
GO	Estado de Goiânia.
HIV	Vírus Imunodeficiência Humana.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICPG	Instituto Catarinense de Pós-Graduação
IES	Instituição de Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
M	Masculino.
MEC	Ministério da Educação.
Mover	Educação Intercultural e Movimentos Sociais.
MS	Estado do Mato Grosso do Sul.
NEI	Núcleo de Educação Indígena.
Nepe	Núcleo de Estudos sobre Etnicidade
NEPI	Núcleo de Pesquisa dos Povos Indígenas
OGPTB	Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües.
OMIR	Organização das Mulheres Indígenas de Roraima.
ONG	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas.
OPAN	Operação Anchieta.
OPIM	Organização dos Professores Indígenas Mura
OPIR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PA	Estado do Pará.
PC	Parâmetros Curriculares.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PI	Posto Indígena.
PNE	Plano Nacional de Educação.
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.
RO	Estado de Roraima.
SC	Estado de Santa Catarina.
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SED	Secretaria de Educação.

SESC	Serviço Social do Comércio.
SESU	Secretaria de Educação Superior.
SIL	Summer Institute of Linguistics.
SP	Estado de São Paulo.
SPI	Serviço de Proteção aos Índios.
SUS	Sistema Único de Saúde.
TI	Terra Indígena.
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco.
UEA	Universidade do Estado do Amazonas.
UEG	Universidade Estadual de Goiás.
UEL	Universidade Estadual de Londrina.
UEMS	Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul.
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense.
UEZORJ	Universidade Estadual da Zona Oeste do Rio de Janeiro.
UFABC	Universidade Federal do ABC Paulista.
UFAL	Universidade Federal de Alagoas.
UFAM	Universidade Federal do Amazonas.
UFBA	Universidade Estadual da Bahia.
UFCG	Universidade Federal de Campo Grande.
UFG	Universidade Federal de Goiás.
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados.
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora.
UFMA	Universidade Federal do Maranhão.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
UFPA	Universidade Federal do Pará.
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco.
UFPI	Universidade Federal do Piauí.
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
UFRO	Universidade Federal de Roraima.
UFRPE	Universidade Federal do Pernambuco.
UFRR	Universidade Federal de Roraima.
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina.
UFTO	Universidade Federal Tocantins

UHE	Usina Hidrelétrica.
UnB	Universidade de Brasília.
Unemat	Universidade do Estado do Mato Grosso.
UNI	União das Nações Indígenas.
Uniasselvi	Centro Universitário Leonardo Da Vinci.
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas.
Unicentro	Universidade do Centro-Oeste do Paraná.
Unifesp	Universidade Federal do Estado de São Paulo.
Univali	Universidade do Vale do Itajaí.
UOPR	Universidade do Oeste do Paraná.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>21</b>
1.1 DA HISTÓRIA DO CONTATO À ATUALIDADE.....	21
1.1.1 O SPI e o aldeamento dos Xokleng/Laklãnõ.....	24
1.1.2 A Funai e uma nova política indigenista.....	27
1.1.3 A Barragem Norte: outro impasse para os Xokleng/Laklãnõ.....	29
1.1.4 Situação atual dos Xokleng/Laklãnõ na TI Ibirama.....	32
1.2 ASPECTOS CULTURAIS DO POVO XOKLENG/LAKLÃNÕ.....	34
1.2.1 O faccionalismo Xokleng/Laklãnõ.....	36
1.2.2 Organização social do povo Xokleng/Laklãnõ.....	38
1.2.3 As mulheres Xokleng/Laklãnõ da TI Ibirama.....	42
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>45</b>
2.1 DA CATEQUIZAÇÃO ÀS AÇÕES INTEGRACIONISTAS DO SPI E FUNAI.....	45
2.2 NOVOS ATORES NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	52
2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA.....	63
2.3.1 A educação escolar indígena na TI Ibirama.....	70
2.4 O ENSINO SUPERIOR E OS POVOS INDÍGENAS.....	76
2.4.1 Licenciaturas indígenas em IES públicas.....	83
2.4.2 Programas de Ações Afirmativas para Indígenas.....	90
2.4.4 O Ensino Superior entre os Xokleng/Laklãnõ.....	95
2.4.3.1 A Uniasselvi.....	98
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>101</b>
3.1 ETNICIDADE E IDENTIDADE ÉTNICA: CONCEPÇÃO.....	101
3.2 A PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	108
3.3 A PERSPECTIVA DE GÊNERO PARA O ESTUDO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS.....	116
3.3.1 Do conceito de gênero.....	116
3.3.2 Os estudos de gênero e os povos indígenas.....	119
3.4 PERTENCIMENTO ÉTNICO: MEMÓRIA HISTÓRICA E ASPECTOS CULTURAIS DO POVO XOKLENG/LAKLÃNÕ.....	128
3.5 SER ÍNDIA ATRAVÉS DO OLHAR NÃO-INDÍGENA.....	134
3.5.1 Ser mulher Xokleng/Laklãnõ: relações de gênero.....	140
3.6 TORNAR-SE PROFESSORA INDÍGENA: ESCOLARIZAÇÃO E ENSINO SUPERIOR.....	144
3.6.1 As professoras Xokleng/Laklãnõ e o Ensino Superior.....	154
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVAS PERSPECTIVAS.....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>181</b>

## INTRODUÇÃO

O termo “índio” é genérico e criado pelos europeus para designar as populações encontradas nas terras das Américas. Por muito tempo, este termo trouxe a significação de que todos os grupos encontrados aqui teriam uma mesma cultura, os mesmos hábitos, a mesma língua, entre outras generalizações.

Ao longo dos anos e da pressão exercida pela sociedade regional, esta forma de identificação passou a ser usada pelos povos indígenas em diferentes contextos conflitivos, nos quais se tornou necessário marcar suas diferenças em relação aos demais membros desta sociedade. A convivência com sujeitos de culturas diferentes promoveu a transformação de sua identidade étnica, fundamentada a partir da diferença.

A história de extermínio ou integração dos povos indígenas à sociedade regional, tem promovido um processo dinâmico de transformação na identidade indígena assumida por estes povos. Atualmente, o contexto de escolarização e de Ensino Superior também tem possibilitado o exercício constante de autonomia e expressão da identidade das populações indígenas, promovendo este movimento transformador. As mudanças percebidas hoje nas identidades étnicas destes povos são atribuídas às suas reivindicações pela posse de uma parte do seu território tradicional, através das identificações e demarcações de Terras Indígenas (TIs), pelo reconhecimento e respeito de suas identidades étnicas e direito à manutenção de suas especificidades culturais, o que inclui não apenas os modos próprios de viver e pensar, e do uso de suas línguas indígenas, mas, principalmente, dos modos próprios de construção, elaboração e transmissão de conhecimentos, instituindo uma educação escolar indígena – diferenciada, bilíngüe e intercultural –, garantindo sua autonomia étnica, sendo valores assegurados pela Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1996).

As reivindicações dos povos indígenas para o estabelecimento de políticas públicas e legislações que garantam o ensino diferenciado nas TIs e aldeias ocasionam experiências escolares e acadêmicas para estes povos, indicando um novo horizonte conjuntural de possibilidades, contradições, conflitos e etnocentrismos, bem como para o desafio de acolher estas reivindicações e torná-las garantias legais para práticas pedagógicas específicas para cada povo indígena.

Tendo como base os referenciais teóricos da Antropologia e da Educação, o trabalho aqui apresentado objetiva compreender como se constitui a identidade étnica para as professoras Xokleng/Laklãnõ, no contexto de escolarização e Ensino Superior na Uniasselvi, através do qual promoveram a sua formação profissional como docentes na Terra Indígena

Ibirama.

Para tanto, foi necessário investigar quais os sentidos empregados por estas mulheres a determinados elementos culturais significativos extraídos de seus relatos e que são compartilhados por seu povo no processo de designação étnica, sendo: a memória histórica de espoliação do território tradicional, o aldeamento, as experiências de autoria, a autonomia da gestão das escolas indígenas, o faccionalismo, o sistema de nomeação, a autodenominação, essenciais para entender o ser índia através do olhar não-indígena, as relações de gênero que delimitam o ser índia Xokleng/Laklãnõ e, por fim, o processo de tornar-se professora indígena através da escolarização e formação profissional nos cursos de capacitação de professores indígenas, do magistério diferenciado (ambos oferecidos pelo NEI/SED/SC) e no Ensino Superior do Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi).

Entendemos que as realidades sociais são dinâmicas e, dessa forma, apresentamos neste estudo uma visão sobre a realidade das professoras Xokleng/Laklãnõ, concebida a partir da visão que elas próprias têm de sua realidade, observada em um dado momento histórico de suas vivências. Por serem dinâmicas, as realidades tornam-se dialéticas no sentido que os fatos integram um contexto social, político, econômico e cultural<sup>1</sup>.

O tema aqui proposto também tem referência na crescente demanda por cursos de Ensino Superior entre os povos indígenas no Brasil. Somente em Santa Catarina, no ano de 2006, havia 60 indígenas finalizando o Ensino Médio e reivindicando sua entrada em universidades públicas e privadas. Nesta mesma época, somavam cerca de 80 indígenas das etnias Kaingang, Xokleng/Laklãnõ e Guaraní matriculados no Ensino Superior em instituições privadas do Estado, e 16 já haviam concluído seus cursos<sup>2</sup>.

Neste universo específico do Ensino Superior em instituições privadas, optamos por trabalhar com 7 (sete) professoras Xokleng/Laklãnõ, que constituem um grupo de 35 indígenas dessa mesma etnia, matriculados em diferentes cursos de licenciatura na Uniasselvi.

Inicialmente, pretendíamos trabalhar com as 19 professoras Xokleng/Laklãnõ, que compunham o grupo de 35 indígenas matriculados, em 2006, na Uniasselvi<sup>3</sup>. Em se tratando da pesquisa das histórias de vida que compreendiam a complexidade das experiências escolares destas mulheres, foi necessário selecionar neste universo sete mulheres para serem entrevistadas. Embora pretendêssemos compor um grupo sob condições pre-estabelecidas, este se constituiu sob critérios próprios, sejam a aceitação da pesquisadora em seu convívio, a

<sup>1</sup> Sobre o método dialético, ver Gil (1999), Lakatos; Marconi (1993).

<sup>2</sup> Os dados numéricos foram coletados junto ao Núcleo de Educação Indígena (NEI), ligado à Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (SED/SC), em outubro de 2006.

<sup>3</sup> Em julho de 2006, as professoras Xokleng/Laklãnõ estavam matriculadas nas 1ª e 3ª fases dos cursos de Letras Português/Espanhol, História, Biologia e Normal Superior.

simpatia estabelecida entre os sujeitos envolvidos nesta relação social, sejam o comprometimento da pesquisadora com a comunidade e o desejo de contar suas vidas. Estes critérios terminaram por proporcionar a composição de um grupo heterogêneo (como pode ser observado na Tabela 01 abaixo), tornando possível conhecer a realidade destas mulheres Xokleng/Laklãnõ sob as perspectivas de cada uma delas.

<b>Tabela 01 - Professoras Xokleng/Laklãnõ entrevistadas.</b>						
<b>Nome (Abrev.)*</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Local de Residência</b>	<b>Número de Filhas/os</b>	<b>Escola em que lecionam</b>	<b>Curso na Uniassevi</b>
AB	48	Casada	Aldeia Toldo	3 (F)	EIEB Laklãnõ	Licenciatura em Ciências Biológicas
AGP	39 anos	Casada	Aldeia Coqueiro	9 (2F; 7M)	EIEB Laklãnõ	Licenciatura em História
MKP	42 anos	Viúva	Aldeia Palmeirinha	5 (2F; 3M)	EIEB Laklãnõ	Licenciatura em Letras Espanhol/Português
LP	36 anos	Casada	Aldeia Palmeirinha	1 (F); 1(M)	EIEB Laklãnõ	Licenciatura em Normal Superior
MVP	40 anos	Casada	Aldeia Bugio	8 (3M); (5F)	EIEB Vanheku Patté	Licenciatura em Letras Espanhol/Português
WCPA	21 anos	Solteira	Aldeia Bugio	--	EIEB Vanheku Patté	Licenciatura em Letras Espanhol/Português
ZP	38 anos	Casada	Aldeia Palmeirinha	1F; 1M	EIEB Laklãnõ	Licenciatura em Normal Superior

\* Como forma de preservar as identidades pessoais de cada uma das professoras Xokleng/Laklãnõ, optamos por identificá-las apenas pelas iniciais de seus nomes.

A luta constante travada por diferentes povos indígenas pelo reconhecimento de suas identidades étnicas, e o respeito de suas tradições e especificidades culturais apresenta-se também como passado, presente e futuro do povo Xokleng/Laklãnõ, que vem promovendo um movimento interno para estabelecer sua auto-identificação como povo Laklãnõ. Ao longo dos anos, receberam diferentes denominações por parte de pesquisadores que desenvolveram estudos em diferentes momentos e contextos históricos que serão abordados nesta dissertação. Como forma de respeitar a alteridade indígena e os processos de autoria que vêm sendo promovidos na TI Ibirama, ao nos referirmos a este povo no presente texto utilizaremos a composição Xokleng/Laklãnõ, como forma de afirmar este processo de transição.

Outrossim, devemos esclarecer a opção pelo termo não-índios ou não-indígenas no decurso deste trabalho. Entendemos que a sociedade regional com quem os Xokleng/Laklãnõ estabelecem trocas culturais é formada por diferentes sujeitos com identidades permeadas de elementos que marcam a pertença étnica, como as relações de gênero, de geração e outras. O uso desses termos é para designar os sujeitos que não pertencem ao povo Xokleng/Laklãnõ,



respeitando a forma como estes indígenas marcam a diferença étnica quando do encontro/confronto entre eles. Neste conceito, inserem-se os colonos que no imaginário indígena representam historicamente os colonizadores; estão inseridos também os agentes do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), os membros da sociedade regional, os representantes e funcionários da 14ª Gerência Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia, da Fundação Nacional de Saúde (Funasa), da Fundação Nacional do Índio (Funai) e das instituições de Ensino Superior públicas e privadas, entre outras organizações e instituições com quem estabelecem relações de cooperação.

Para abordar este tema e alcançar a compreensão do objetivo apresentado aqui, retomamos aspectos históricos e culturais do povo Xokleng/Laklãnõ, largamente discutidos por Santos (1973), Wiik (2007a) e outros autores que se dedicaram em diferentes pesquisas sobre a realidade sociocultural destes indígenas, bem como sobre a história da educação escolar indígena entre eles, para compor a base contextual na qual buscaremos entender o significado de pertencer ao povo Xokleng/Laklãnõ, de ser índia através dos olhos não-indígenas e do processo de tornar-se professora, apresentados pelas mulheres indígenas entrevistadas para este trabalho.

Como método de coleta de dados, optamos pela observação participante, entrevistas, seguida da realização do relato etnográfico, para descrição do contexto cultural, social, político e econômico em que estas mulheres se encontram. Entendemos a etnografia como um importante instrumento de reconhecimento do “outro” como portador de cultura e alteridade específicas, uma vez que tem por objetivo a descrição densa (GEERTZ, 1989) de sociedades e comunidades locais a partir de uma experiência empírica direta – o trabalho de campo. Nesse sentido, pode proporcionar o encontro dialógico entre estes e os demais atores participantes do processo, neste caso, o próprio pesquisador.

A prática de relativização da Antropologia e também da pesquisa em educação inclui hoje o pesquisador, não apenas como observador, mas também como sujeito observado. A presença deste junto ao grupo estudado propicia uma reflexão, a partir da diferença cultural existente entre este e o grupo em questão, uma vez que o pesquisador passa a fazer parte do cenário observado.

Geertz (1989), seguindo inicialmente nesta tradição, nos traz outras possibilidades de estudar os grupos sociais a partir da sua noção de “teias de significados”, nas quais a etnografia passa a ser tratada como “descrição densa”. Para o autor, a descrição etnográfica constitui-se em um processo interpretativo, feito pelo pesquisador a partir de suas experiências teóricas e empíricas. A cultura de um povo, dessa forma, deve ser “lida” ou

interpretada, procedendo-se na busca dos sentidos dos seus significados.

A pesquisa realizada aqui possibilitou refletir, a partir da técnica etnográfica no sentido apontado por Geertz, sobre as relações estabelecidas entre as culturas indígena e não-indígena que se apresentaram durante o trabalho de campo, as quais, devido ao longo tempo de contato interétnico, estabeleceram “teias de significados” que vão além de suas especificidades tradicionais. Ao longo do contato, outras significações foram incorporadas devido às trocas no processo de relação intercultural.

Para o registro das memórias<sup>4</sup> das professoras Xokleng/Laklãnõ sobre sua formação escolar, profissional e pessoal, foram utilizadas entrevistas semidirigidas<sup>5</sup> gravadas, bem como os diários de campo resultantes da observação participante. Estas técnicas possibilitaram coletar um material rico em dados sobre a vida destas professoras, revelando algumas nuances de sua formação identitária como indígenas, mulheres e professoras. A entrevista semidirigida tendo como fundo a história oral apresentou-se como instrumento adequado para o registro das memórias das professoras. (MONTENEGRO, 1994, p. 24).

O princípio que norteou a análise das entrevistas foi a compreensão dos sentidos que as professoras Xokleng/Laklãnõ atribuem ao ser índia Xokleng/Laklãnõ, ser professora indígena e ser membro de um povo indígena, como objetivo de entender o processo de constituição e afirmação identitária para estas mulheres, constituindo o fio condutor da análise.

A metodologia empregada possibilitou coletar o material para a análise e compreensão do contexto histórico e dos espaços sociais em que as professoras Xokleng/Laklãnõ estabeleceram/estabelecem suas relações sociais e culturais, e que têm influenciado sua afirmação identitária, como também as suas expectativas com relação ao próprio futuro pessoal e profissional.

Cabe informar que a primeira investida no campo de pesquisa foi realizada durante o primeiro ano do curso de Mestrado em Educação, possibilitando conhecer os possíveis sujeitos de pesquisa e o contexto histórico, político, econômico e cultural em que se

---

<sup>4</sup> Entendemos que a memória é elemento vivo do passado, constituída no presente a partir dos fatos e acontecimentos que promoveram ações e reações dos sujeitos envolvidos e se forma a partir do imaginário construído individualmente ou coletivamente. Assim, Montenegro (1994: 20) nos diz que “o tempo da memória se distingue da temporalidade histórica, haja visto que sua construção está associada ao vivido, como dimensão de uma elaboração da subjetividade coletiva ou individual, associada a toda uma dimensão do inconsciente”.

<sup>5</sup> Cabe informar que, antes de realizar cada uma das entrevistas, apresentamos aos sujeitos de pesquisa uma declaração de autoria, que foi assinada e consta dos anexos desta dissertação. Como optamos por entrevistas semidirigidas, foi elaborado um breve roteiro que foi apresentado às professoras indígenas, por sua solicitação, para avaliarem o conteúdo. Nenhuma das professoras entrevistadas fez objeção do uso de seus nomes no presente trabalho, porém, optamos por utilizar apenas suas iniciais como forma de preservar suas identidades.

encontravam, bem como para a elaboração dos objetivos da pesquisa. Outros dados foram coletados em viagens posteriores à TI Ibirama e à Uniasselvi, nos meses de junho/julho/agosto/outubro de 2006 e julho de 2007; como também através dos documentos pesquisados junto ao Núcleo de Educação Indígena (NEI), da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC), no Posto Indígena da Fundação Nacional do Índio (Funai) em José Boiteux, na 14ª Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia de Ibirama, na Prefeitura de José Boiteux e no Posto da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) situado nesta mesma cidade.

Enfim, estruturamos este texto em três capítulos, além da “Introdução” e das “Considerações Finais e Novas Perspectivas”. O primeiro, intitulado “O povo Xokleng/Laklãnõ da TI Ibirama”, privilegia a apresentação do contexto histórico de ocupação e espoliação do território tradicional deste povo indígena até sua situação atual na Terra Indígena de Ibirama, bem como da sua organização social e cultural.

No segundo capítulo, “Escarização e Ensino Superior”, buscamos, com base em dados históricos e documentais, estudar a educação escolar indígena no Brasil, em Santa Catarina e entre os Xokleng/Laklãnõ, bem como sobre o Ensino Superior e os povos indígenas, tomando como foco as professoras Xokleng/Laklãnõ matriculadas na Uniasselvi, compor o seu percurso de escolarização e formação profissional.

Finalmente, no capítulo terceiro, “As professoras Xokleng/Laklãnõ: escolarização, Ensino Superior e a constituição da identidade étnica”, procuramos analisar as idéias centrais deste trabalho, que se referem à constituição da identidade étnica entre as sete professoras matriculadas na Uniasselvi. Como suporte teórico para esta pesquisa, nos apoiamos nos conceitos de etnicidade e de identidade étnica apontados e discutidos por Barth (1998), Woodward (2000), Geertz (1989) e Hall (2007; 2005), tomados sob as perspectivas intercultural e de gênero, nas quais autores como Fleuri (2001), Bhabha (1998), Gomes (2003), Grossi (1998), Carloto (2007), Saffioti (1992), Izquierdo (1990), Scot (1990), Fernández (2006), Lasmar (1999) e Sacchi (1999) contribuem fortemente para a compreensão da interculturalidade como contexto de inter-relacionamentos no Ensino Superior e das relações de gênero, para entender as transformações ocorridas na divisão sexual do trabalho, e das relações estabelecidas entre as professoras Xokleng/Laklãnõ e seus familiares como mais um ponto significativo de delimitação da pertença étnica.

Por fim, as Considerações Finais e Novas Perspectivas apresentam algumas reflexões sobre o estudo empreendido nesta dissertação, abrindo para novas perspectivas de estudo e pesquisa sobre/entre os povos indígenas no Brasil e, mais pontualmente, para alargar as

reflexões já existentes sobre o povo Xokleng/Laklãnõ.

O levantamento bibliográfico relacionado no tópico “Referências” inclui apenas os títulos apontados nesta dissertação e que serviram de base para as análises realizadas, orientando nossas considerações. Estes se constituíram em fonte necessária para desnudar e compreender a história do povo Xokleng/Laklãnõ, sobre as mulheres indígenas, as teorias que tratam do conceito de identidade étnica, interculturalidade e gênero em sociedades indígenas, fornecendo dados históricos e teóricos que compuseram a base para a análise das informações coletadas junto aos sujeitos da pesquisa.

Abordar o contexto histórico deste povo e o seu envolvimento com outros grupos é necessário para compreender as mudanças em seu sistema sociocultural, bem como as inter-relações construídas com os não-índios na atualidade. Acreditamos que esta vivência traz consigo uma gama de inter-relações estabelecidas entre os grupos étnicos em contato, promovendo a construção da história de cada um, na qual tradições culturais podem ser elaboradas e/ou transformadas.

A complexidade<sup>6</sup> em tratar sobre a constituição da identidade étnica entre este povo indígena, tomando as perspectivas intercultural e de gênero, abre também para outras pesquisas possíveis. Abordando a história do povo Xokleng/Laklãnõ, e de sua escolarização e formação no Ensino Superior, procuramos compreender o movimento pela continuidade da formação educacional em nível superior.

---

<sup>6</sup> A complexidade concebe o mundo como um todo indissociável, propondo uma abordagem multitransdisciplinar para a construção do conhecimento, dando lugar à diversidade, dialogicidade, criticidade e criatividade. Este novo campo epistemológico vem sendo foco dos estudos de diferentes pensadores, entre eles, Edgar Morin (1995), Humberto Maturama e Francisco Varela (2002), e Gregory Bateson (1986).

# CAPÍTULO 1

## O POVO XOKLENG/LAKLÃNÕ DA TI IBIRAMA

*Nós, povos indígenas  
Queremos brilhar no cenário da História  
Resgatar nossa memória  
E ver os frutos de nosso País, sendo dividido  
Radicalmente  
Entre milhares de aldeados e “desplazados”  
Como nós.  
(POTIGUARA, 2004, p.20)*

### 1.1 Da história do contato à atualidade

No momento em que os europeus chegaram às terras brasileiras, estas eram habitadas por povos de diferentes etnias. Segundo Ricardo (1995), nessa época viviam no País cerca de 900 povos originários, constituindo cerca de 6 milhões de pessoas. No litoral da Região Sul, predominavam os grupos Tupi-Guarani, denominados Carijó pelos europeus e ocupavam um território que se estendia deste a Lagoa dos Patos até a Baía de Paranaguá<sup>7</sup>. O contato com os europeus promoveu o desaparecimento gradativo deste povo, em parte pelas doenças adquiridas, mas também pelo processo de escravização a que foram submetidos (SANTOS, 1973, p. 28).

Neste mesmo período, no interior da Região Sul e Sudeste do Brasil, onde se localizavam as áreas de florestas, vales, serras e planalto, viviam povos pertencentes ao grupo lingüístico Jê, sendo os Kaingang e os Xokleng/Laklãnõ. Os Kaingang ocupavam as áreas de planalto entre o norte do Rio Grande do Sul, subindo pelo planalto catarinense em direção aos campos de Palmas até o Tibagi e Ivaí no Paraná, penetrando ainda em uma parte de São Paulo. Os Xokleng/Laklãnõ, grupo de interesse desta pesquisa, transitavam em campos de caça e coleta que se estendiam do Rio Grande do Sul até Curitiba e Guarapuava, no Paraná<sup>8</sup>.

Com a abertura das estradas ou caminhos de tropeiros no século XVIII, como a estrada que subia do Rio Araranguá, passando por Lages em direção a Curitiba e São Paulo, ampliava-se o comércio interno no País, fazendo surgir as primeiras povoações de Lages, Curitiba e Campos Novos (SANTOS, 2004, p. 44-45). Nessa época, os grupos coloniais avançavam do litoral em direção ao centro e extremo-oeste do País e também em

<sup>7</sup> Os relatórios arqueológicos produzidos por Beck (1971) sobre os índios Carijó atestam esta presença.

<sup>8</sup> Segundo Santos (1970, p. 159), não se pode dizer precisamente qual o território exato em que estes grupos circulavam, tem-se apenas indicações presentes nos relatos de viajantes, historiadores e etnógrafos.

direção à Região Sul, reduzindo gradativamente o território dos povos indígenas.

A dramática história vivenciada pelos Xokleng/Laklãnõ foi estudada por Santos (1973) e outros pesquisadores posteriores, registrando o processo de contato e o seu confinamento em pequenos espaços de terra. Momentos como a abertura da estrada de tropas e o surgimento dos núcleos coloniais após 1700 forçaram o deslocamento dos Xokleng/Laklãnõ, que, gradativamente, perdiam espaço territorial de caça, coleta e reprodução sociocultural. Segundo Santos (1973), a chegada dos primeiros alemães, em 1829, ao núcleo colonial de São Pedro de Alcântara marcava o início da tomada do território Xokleng/Laklãnõ<sup>9</sup>. Muitas outras se seguiram como as colônias de Blumenau e Joinville entre 1850 e 1851 (SANTOS, 1973, p. 50).

O século XIX foi marcado por novas perspectivas econômicas e políticas advindas de eventos que marcaram a história do Brasil, como a chegada da Família Real Portuguesa, a Independência do Brasil, a formação do Império, a Abolição da Escravatura, a Proclamação da República e outros. Nesse período, o Brasil apresentava problemas econômicos com o esgotamento das reservas minerais e a competitividade do açúcar brasileiro com o produzido na Europa, somados a eventos internacionais como a Revolução Industrial e a Abolição da Escravatura, que agravavam a situação. Santos (1973, p. 48-49) afirma que a migração européia para o Brasil passou a ser vista como possível solução para o problema econômico vivenciado naquele momento, como a escassez de mão-de-obra para a lavoura de café e a necessidade de povoar as regiões ainda desabitadas. Nesse sentido, a migração tornava-se uma saída, estando de acordo com os interesses do Estado brasileiro, que buscava espaço no cenário mundial de produção capitalista. Porém, para os indígenas habitantes tradicionais destas terras, este movimento migratório implicava a ocupação de seu território mediante sua expulsão ou extinção.

A colonização por imigrantes europeus dos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina pressionou os Xokleng/Laklãnõ em direção aos grupos Kaingang, promovendo o embate entre eles pelos territórios de caça e coleta, sendo depois forçados a adentrarem para o oeste, planalto e Vale do Itajaí.

A ocupação do território tradicional Xokleng/Laklãnõ pelos imigrantes não foi pacífica. O crescente número de conflitos entre este povo indígena e os colonos colocava em cheque o sucesso do processo de colonização. Nesse momento, entraram em cena as forças do

<sup>9</sup> O território ocupado pelos Xokleng/Laklãnõ correspondia ao planalto, onde predominava a araucária angustifolia, cujo fruto, o pinhão, consistia em fonte de alimento para este povo no período do inverno e era cobiçado pelas companhias colonizadoras no século XVIII, para ampliar o comércio, a pecuária e a agricultura entre as regiões de São Paulo e Rio Grande do Sul. A exploração dessas matas reduziu a área de pinheirais, ameaçando a sobrevivência dos Xokleng/Laklãnõ e demais grupos indígenas.

poder político e religioso da capital, que se apresentavam divididos na época. De um lado, as companhias colonizadoras, que mantinham milícias armadas compostas por bugreiros<sup>10</sup>, com apoio dos governos provinciais, buscavam a atração dos grupos indígenas para aldeamentos, onde estariam a salvo. Esta suposta segurança para as vidas indígenas representava, na verdade, uma maior segurança para as famílias de colonos da região, que não teriam mais de enfrentar a presença destes grupos nas terras em disputa. De outro lado, havia grupos de religiosos que buscavam a catequização dos índios, argumentando que as crianças deviam ser poupadas e treinadas para facilitar a atração de seus parentes. Tais idéias ganharam amplitude no início do século XX entre grupos intelectuais. Porém, os indígenas ainda eram vistos pelos regionais como obstáculo ao progresso nacional e eram vitimados por bugreiros (SANTOS, 1973; WIIK, 2007a).

Nesse contexto de enfrentamentos, iniciou-se um debate entre os intelectuais da época sobre a condição de “ser humano” dos indígenas, bem como sobre as atrocidades feitas contra eles. Segundo Santos (1973, p. 119), os “[...]Jornais, Academias de Ciência, Institutos de História e Geografia simultaneamente começavam a discutir sobre a vida e o destino do indígena brasileiro”, sempre diante das oposições de grupos antiíndigenas liderados por Hermann Von Ilhering, então diretor do Museu Paulista. Nesse momento, firmava-se o envolvimento do governo federal na proteção dos povos indígenas, bem como a identificação desta ação com os ideais nacionalistas da Velha República. Segundo o autor, foi justamente a posição antiindigenista assumida por Von Ilhering que alimentou a discussão sobre a questão, promovendo o surgimento de outras visões e o posicionamento do governo a este respeito com a criação de um órgão federal de proteção ao silvícola – o Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

No ano de 1907, foi criada, em Santa Catarina, a Liga Patriótica para a Catequese dos Silvícolas, sob os princípios de humanidade que propunham o fim do extermínio dos povos indígenas e a atração destes ao convívio pacífico no Vale do Itajaí. Um de seus mais conhecidos representantes, o tcheco Alberto Frič<sup>11</sup>, apresentou idéias em defesa dos povos indígenas no XVI Congresso Internacional de Americanistas, realizado em Viena, no ano de 1908, oferecendo bases para a organização e instalação do SPI, em 1910 (SANTOS, 1973, p.

<sup>10</sup> Os bugreiros eram também conhecidos como caçadores de índios e atuaram de 1836 até o início do século XX. Compunham tropas de oito a 15 homens e costumavam atacar por tocaia à noite matando os adultos, poupando apenas algumas mulheres e crianças, que eram levadas às cidades de Blumenau, Florianópolis e outras localidades, onde eram batizadas e adotadas por famílias burguesas ou por religiosos. Para saber mais, ver Santos (1973, p. 78).

<sup>11</sup> Alberto Frič veio ao Brasil como representante do Museu Real Etnográfico de Berlim e como assistente do Museu Etnográfico de Freie und Haustadt de Hamburgo, Alemanha, e participou ativamente das ações de catequese dos povos indígenas, em Santa Catarina (SANTOS, 1973, p. 123).

122).

A criação da Liga Patriótica constituiu um momento da história dos povos indígenas, quando era definido o seu futuro cultural e social no Brasil, através de uma política assimilacionista de promoção dos aldeamentos e conseqüente integração à sociedade regional. Com os aldeamentos, alguns povos indígenas conseguiram sobreviver aos massacres dos bugreiros, mas às custas do comprometimento de suas tradições culturais e sistemas organizacionais.

### **1.1.1 O SPI e o aldeamento dos Xokleng/Laklãnõ**

A criação deste órgão foi fruto de um longo debate sobre a maneira como eram tratados os povos indígenas, focando sua condição de “ser humano”. O debate trazia diferentes posições políticas em relação à questão. De um lado, eram defendidos os interesses econômicos pelos administradores das colônias e pelo governo, que não admitiam a interferência dos povos autóctones ao progresso econômico do País; de outro, proliferavam as idéias positivistas por parte de grupos de intelectuais, que defendiam os indígenas como “seres humanos” (SANTOS, 1973, p. 121).

O SPI propunha o aldeamento dos indígenas como meio de resguardá-los dos embates com os colonos. O órgão, então dirigido por Cândido Mariano da Silva Rondon, representava a esperança dos intelectuais positivistas para a proteção dos indígenas. Recebendo apoio dos jovens oficiais do Exército Nacional, o SPI logo foi associado aos ideais nacionalistas. Mas uma parte significativa da população brasileira não via com bons olhos a interferência federal em assuntos internos dos Estados. Para estes, o trabalho realizado pelo SPI supervalorizava os indígenas em detrimento da parcela populacional que “[...] realmente trabalhava e fazia crescer o País” (Ibidem, p. 127).

Criar e fazer funcionar o SPI não foi tarefa fácil, visto que não havia na época um modelo de organização alternativo a ser seguido, a não ser o do exército. A falta de conhecimento sobre os Xokleng/Laklãnõ, por parte dos funcionários do SPI, dificultava o processo de contato. Não era possível obter muitas informações das mulheres e crianças aprisionadas pelos bugreiros. As poucas chances de estabelecer contato com o grupo indígena era chegar o mais breve possível aos locais onde era relatado algum “ataque de índio”, dessa forma os funcionários do SPI poderiam mostrar ao grupo que havia pessoas com boas intenções entre os não-índios (SANTOS, 1973, p. 129).

O órgão de assistência era estruturado em postos de atração localizados em diferentes



regiões. Em Santa Catarina, foi instalado um posto de atração no município de Porto União, onde, em 1912, sob a liderança de Fioravante Esperança, foi efetuado o primeiro contato com a facção Xokleng chamada Ngrokòthi-tõ-prèy (WIIK, 2004). Os índios desta região enfrentavam a pressão dos colonizadores europeus e dos construtores da estrada de ferro que ligaria São Paulo ao Rio Grande do Sul (PEREIRA, 1995).

Este primeiro contato, entendido pelo SPI como “amistoso”, se manteve por algumas semanas, quando ocorreu um novo conflito dificultando as relações entre o grupo indígena e os não-índios. Dois ou três fazendeiros locais que estavam no posto de atração do SPI foram reconhecidos pelos Xokleng desta facção como autores de uma investida violenta (chacina) contra estes indígenas. Os índios reagiram com violência, matando os fazendeiros e também os funcionários do SPI que lá se encontravam, entre eles Fioravante Esperança, que liderava o posto de atração do SPI no local.

Os Xokleng Ngrokòthi-tõ-prèy teriam retornado às matas, sendo contatados novamente em 1918 por João Serrano, que chefiava o posto do SPI de Rio dos Pardos, próximo aos municípios de Calmon e Matos Costa em Santa Catarina. O grupo era formado por aproximadamente 50 pessoas, que teriam sobrevivido às doenças adquiridas com os não-índios no primeiro contato.

Em 1914, o SPI estabeleceu novo contato, desta vez liderado por Eduardo de Lima e Silva Hoerhannn, que obteve maior sucesso na atração do grupo. Sua postura levou à concretização do aldeamento do grupo Xokleng/Laklãnõ contatado, passando a ser conhecido como “O Pacificador”, e o dia 22 de setembro de 1914, como o “Dia da Pacificação”. Embora os processos de aldeamento tenham conduzido à perda de antigos costumes e à transformação de práticas tradicionais, os Xokleng/Laklãnõ entendem este dia como o momento em que as mortes cessaram, sendo comemorado anualmente com festividades (SANTOS, 1973, p. 180-182).

No início das atividades do PI, os indígenas apareciam apenas quando necessitavam de auxílio ou para buscar presentes. No entanto, com o tempo o contínuo contato com os agentes do SPI levou à inclusão deste grupo indígena em atividades de agricultura para suprir a falta de recursos para a manutenção do posto. Isto promoveu, gradativamente, a transformação no sistema sociocultural Xokleng/Laklãnõ (SANTOS, 1973, p.182).

A perda do território de caça e coleta, e o aldeamento modificaram o modo de vida nômade. O sedentarismo propiciou as atividades de agricultura, alterando hábitos alimentares, que se refletiram na saúde do grupo. O contato com a população da Colônia Hanseática (hoje Ibirama) e com os funcionários do SPI promoveu o contágio de doenças contra as quais não

possuíam defesas. Para evitar um surto epidêmico, que poderia dizimar a pequena população indígena residente, Hoerhannn proibiu a realização de alguns rituais, como fica expresso no trecho citado abaixo:

Em 1914, segundo Hoerhannn, aproximadamente 400 indivíduos integravam o grupo atraído no Plate. Em 1932, havia no posto apenas 106 indivíduos. Esse último número é exato, pois foi apresentado por Jules Henry, antropólogo que naquele ano iniciou uma permanência entre os Xokleng que durou 14 meses. A morte de tão elevado número de pessoas, no curto espaço de 18 anos, naturalmente marcou definitivamente o comportamento indígena perante os brancos. Segundo Ribeiro (1970:313), os mais importantes cerimoniais do grupo, a furação dos lábios dos meninos e a cremação dos mortos, foram abolidos logo após a primeira epidemia de gripe. Isto, por dois motivos: primeiro, devido ao abatimento em que todos caíram ficando sem ânimo para festas; segundo, porque eram tantos os mortos que se tornava impossível fazer grandes piras fúnebres. E por parte do pacificador, ainda, que preocupado com a propagação das doenças logo tratou de desestimular ajuntamentos. (SANTOS, 1973, p. 181).

Mesmo tomando esta atitude, muitos indígenas morreram. A idéia de Hoerhannn era continuar atraindo os Xokleng/Laklãnõ ao convívio dos regionais sem violência, promovendo uma integração pacífica<sup>12</sup>.

Para acelerar o processo de integração deste povo indígena, Hoerhannn passou a facilitar a intervenção religiosa dentro do PI, permitindo a entrada do padre João Komineck CM, que passou a batizá-los levando-os à igreja na paróquia do Alto Paraguaçu. Em 1954, alguns pastores da Igreja Assembléia de Deus também iniciaram o contato para a conversão religiosa dos Xokleng/Laklãnõ (SANTOS, 1973, p. 273).

Por volta de 1950, Hoerhannn trouxe famílias da etnia Guarani e instalou-as na parte alta da TI Ibirama. Seus descendentes ainda ocupam uma pequena área nessa localidade, conhecida hoje como aldeia Bugio.

Com a efetivação da intervenção nos grupos de Xokleng/Laklãnõ localizados no alto Vale do Itajaí e em Rio dos Pardos, foi necessário proceder à sua fixação em áreas próprias. A área utilizada inicialmente para o aldeamento foi concedida pela Companhia Hanseática e media cerca de 30.000 hectares, localizada na região de Taió, Santa Catarina. Tendo a “pacificação” ocorrida às margens do Rio Plate, onde o SPI organizou o posto de atração, os indígenas permaneceram nestas terras, e apenas na década de 1920 o governo do Estado decidiu, através do Decreto n°. 15, de abril de 1926, que os Xokleng/Laklãnõ seriam aldeados

<sup>12</sup> Em 1949, houve a notícia de que ainda havia indígenas arredios em Santa Catarina, quando um grupo de caçadores de Orleans encontrou um acampamento Xokleng de outra facção onde havia um casal de velhos e um rapaz. O caso foi reportado ao escritório do SPI, em Curitiba, que entrou em contato com os índios. O casal de velhos morreu tempo depois por ter contraído gripe devido às frequentes visitas dos não-índios. Nessa época, obteve-se a informação de que estes indígenas integravam um grupo maior, mas que, devido a um enfrentamento ocorrido em 1946, com fazendeiros e policiais no município de São Joaquim, perderam 13 membros. As notícias sobre a presença de grupos indígenas não contactados alcançaram o ano de 1968 nos municípios de Anitápolis e São Bonifácio, na região da Serra do Tabuleiro (SANTOS, 1973, p.176).

“definitivamente na área do Plate/Itajaí do Norte” (SANTOS, 1973), sem, no entanto, promover a sua demarcação.

A inconstância de não ter garantida a demarcação de uma terra específica para este povo indígena estendeu-se até o ano de 1956, quando foi procedida a medição do PI Duque de Caxias, com aproximadamente 14.157 ha. A situação foi resolvida apenas em 1965, quando foi encaminhada sua inscrição no cartório de Registro de Imóveis de Ibirama (Livro nº 3-I, folhas 159, sob o nº 21.150, na data de 26 de outubro de 1965). O título<sup>13</sup> da propriedade ficou em nome do órgão de assistência como representante legal da “tribo Botocudos” (SANTOS, 1973, p. 196-203).

As atividades econômicas praticadas dentro da TI nas décadas de 50 e 60 do século XX sofreram a interferência dos colonos da região, que, juntamente com os chefes de posto do SPI, promoviam a extração dos recursos naturais como o palmito e outras espécies de madeira ricas na região, bem como a exploração da mão-de-obra indígena nas lavouras e outros serviços (SANTOS, 1973, p. 263). Nessa época, os indígenas viam a negociação da madeira e a prestação de serviços como um meio para obter recursos financeiros. A exploração do palmito e da madeira oferecia um retorno imediato, que supria as necessidades da comunidade indígena, facilitando a exploração, bem como a apropriação de hábitos culturais não-indígenas. Esta abertura também facilitou os casamentos interétnicos entre índios e não-índios, sendo alguns promovidos pelo próprio SPI, o que facilitava a extração dos recursos dentro da TI (SANTOS, 1973, p. 237).

A conduta do chefe do PI favorecia os interesses dos não-índios, indo contra a autonomia e auto-sustentação dos povos indígenas. Devido a estes e outros problemas que já vinham acontecendo, o governo federal substituiu o SPI pela Funai<sup>14</sup> em 1967, através da Lei nº. 5.371, de 5/12/1967 (SANTOS, 1973, p.239).

### **1.1.2 A Funai e uma nova política indigenista**

Com a substituição do SPI pela Funai, criou também, em 19 de dezembro de 1973, a

<sup>13</sup> Uma cópia do título de propriedade foi obtida por Henriques (2000) no Arquivo Histórico de Santa Catarina e encontra-se no acervo documental do Núcleo de Estudos dos povos Indígenas (NEPI), na Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>14</sup> A Funai é um órgão do governo federal e tem por função atual estabelecer e executar a Política Indigenista no Brasil, conforme as determinações da Constituição de 1988. É sua competência demarcar, assegurar e proteger as terras tradicionalmente ocupadas, bem como incentivar o desenvolvimento de estudos e levantamentos sobre os grupos indígenas. A Funai é composta por 45 Administrações Regionais, 14 Núcleos de Apoio Indígena e o Museu do Índio no Rio de Janeiro, dez Postos de Vigilância e 344 Postos Indígenas, distribuídos em diferentes pontos do País (FUNAI, 2007).

Lei nº 6.001, conhecida como Estatuto do Índio, no contexto histórico da ditadura militar. Esta lei normatizou as ações do órgão indigenista, tornando de sua competência a proteção e a assistência médica e sanitária<sup>15</sup> às populações indígenas, mas, principalmente, a delimitação e a regularização de suas terras.

A ditadura militar influenciou a Constituição Federal do Brasil de 1967, estabelecendo a tutela jurídica para os povos indígenas, que eram considerados “relativamente incapazes”. Uma nova política indigenista baseada no assistencialismo foi apresentada, trazendo junto aos seus objetivos o controle e a integração destas comunidades à sociedade nacional.

Dentro da lógica assimilacionista, acreditava-se que era preciso fazer com que os indígenas evoluíssem civilizadamente para serem integrados à sociedade regional; uma ação que negava a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas em prol de sua assimilação<sup>16</sup> à cultura ocidental.

O Estatuto do Índio constituiu, de certa forma, um avanço na política indigenista, que apresentava resquícios da antiga política de atração praticada pelo SPI. O documento estabeleceu novos referenciais para a definição das terras ocupadas tradicionalmente pelos indígenas e instituiu um prazo de cinco anos para a demarcação de todas as terras indígenas do País, o que não foi cumprido até o momento. Proporcionou o acesso de indígenas ao quadro de funcionários da Funai, abrindo para a participação direta destes povos na implantação e implementação de programas e projetos.

Após 1985, a redemocratização do Estado brasileiro ofereceu oportunidade para que os indígenas discutissem as questões de seus interesses diretamente com a sociedade civil. Iniciou-se um período de conscientização e organização política, com o surgimento de diversos movimentos sociais, entre eles o movimento indígena. As discussões subsequentes promoveram ações políticas que influenciaram a elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1996), que trouxe mudanças para antigas concepções e ideologias, reconhecendo a diversidade e a especificidade cultural dos povos indígenas, assegurando, principalmente, a legitimação de processos judiciais encaminhados através do Ministério Público. Porém, para efetivar essa mudança, era necessário reformular as ações do Estado em relação às populações indígenas. A demora na regulamentação da Carta Constitucional, conseqüentemente, facilitou

---

<sup>15</sup> Em 1999, esta responsabilidade foi transferida para a Fundação Nacional de Saúde (Funasa), através da Medida Provisória nº 1.911-8, de 29/7/1999, publicada no Diário Oficial da União em 30/7/1999.

<sup>16</sup> O termo assimilação é usado aqui segundo a definição apresentada por Oliveira (1963, p. 111), que a considera como um “[...] processo pelo qual um grupo étnico se incorpora noutro, perdendo sua peculiaridade cultural e sua identificação étnica anterior”. Para tanto, os povos indígenas vêm nos mostrando, ao longo dos anos, que este objetivo não teve êxito total, pois eles vêm lutando por sua sobrevivência física e cultural.

a permanência da antiga política indigenista.

Após 40 anos de existência, a Funai continua a passar por reformas administrativas, buscando uma reestruturação que promova a eficácia no cumprimento das determinações constitucionais com relação às necessidades das populações indígenas do Brasil.

### **1.1.3 A Barragem Norte: outro impasse para os Xokleng/Laklãnõ**

O contexto histórico e político das décadas de 1960 e 1970 afetou diretamente os povos indígenas no Brasil e, neste caso, os Xokleng/Laklãnõ. Iniciou-se o período dos grandes projetos de desenvolvimento, com novas diretrizes político-econômicas para o crescimento do País. Entre estes projetos, estão as hidrelétricas nacionais e binacionais<sup>17</sup>, e as barragens de contenção de cheias como a Barragem Norte, iniciada em 1976 e finalizada em 1980, no Rio Hercílio, próxima à TI Ibirama. Empreendimentos como estes, segundo as literaturas antropológica e sociológica, trouxeram impactos sociais muitas vezes catastróficos para as populações vizinhas. Uma larga produção científica (como laudos antropológicos) analisou o impacto destes projetos até o momento e atesta que muitas das populações afetadas direta ou indiretamente não foram indenizadas corretamente<sup>18</sup>.

O grupo Xokleng/Laklãnõ foi vitimado pela segunda vez com a construção da Barragem Norte. Os danos causaram prejuízos ao seu modo de vida, não mensuráveis para indenização. Além da perda de terras agricultáveis que representavam, segundo Oliveira (1999, p. 02), 95% da área fértil da TI com o represamento do rio, tiveram, mais uma vez, a intervenção direta em sua organização social com a realocação de famílias para regiões mais altas da TI Ibirama. A chegada de trabalhadores de diferentes regiões do País modificou o fluxo populacional na região. A convivência com o não-índio resultou, novamente, em casamentos interétnicos e na entrada, mais uma vez, de não-índios na TI.

As redes de relações interétnicas estabelecidas com a chegada do empreendimento acentuaram uma divisão interna na população da TI Ibirama. A construção da barragem e o canteiro de obras trouxeram um número significativo de operários e a organização de uma infra-estrutura básica para sua permanência na localidade de Barra Dollmann, na divisa com a TI Ibirama. A empresa incumbida do empreendimento abriu estradas para o trânsito das máquinas, facilitando a passagem de caminhões madeireiros e o escoamento dos recursos

<sup>17</sup> Como exemplo citamos: a UHE Itaipu Binacional e o reassentamento dos índios Avá-Guarani do Ocoí-Jacutinga; a UHE Foz do Chapecó e os índios Kaingang da Aldeia Condá; entre outros. Sobre este assunto, ver: Reis (1986); Helm (1993); Santos (1998, 1996a e 1996b).

<sup>18</sup> Para mais informações, ver Scudder (1973), Werner et al (1987), Santos (1992), e Helm e Reis et al, (1993).

florestais da TI (HENRIQUES, 2000, p. 28).

O consumo em demasia de bebidas alcoólicas nos estabelecimentos comerciais construídos próximos à TI Ibirama foi o estopim para os desentendimentos entre indígenas, colonos e operários da barragem. A pesquisa de Werner (1987) identificou um elevado índice de estresse devido às experiências “desagregadoras resultantes da construção da barragem”, que desestabilizaram a saúde entre os membros da comunidade indígena. As relações de confrontos, agora entre indígenas e a população regional, ainda constituem um problema que leva, muitas vezes, a fins trágicos.

O espaço onde foi construída a barragem foi cedido pela Funai ao Departamento Nacional de Obras e Saneamento (DNOS), que deu início à sua construção antes de serem providenciadas as indenizações referentes à terra, benfeitorias e demais recursos a que as famílias desapropriadas tinham direito. Durante o processo de negociação, os indígenas não participaram das etapas de “[...] definição, execução e avaliação das ações a serem realizadas em seu território” (HENRIQUES, 2000, p. 29).

Diante destes resultados negativos, os Xokleng/Laklãnõ mobilizaram-se pressionando a Funai e o DNOS a providenciarem as indenizações. As lideranças indígenas tiveram o apoio de universidades, organizações não-governamentais (ONGs) e assessores jurídicos. O resultado desta mobilização foi a assinatura de um convênio entre a Funai e o DNOS que assegurava a indenização. Na época, apenas uma parte do acordo foi efetivada, acirrando novamente os conflitos internos da comunidade indígena, que discutia sobre a distribuição dos recursos e casas para as famílias que seriam beneficiadas.

A demora nas indenizações e o deslocamento de uma parte do grupo para o alto da serra, onde se formou a aldeia Bugio, promoveram a reorganização política do grupo. As atuais experiências vivenciadas aumentaram a pressão contra instituições externas – governamentais, não-governamentais e outras –, ampliando a representatividade do grupo nestas instâncias. Embora havendo um faccionalismo interno, o grupo unia-se mobilizando-se contra os agentes externos – o governo do Estado e a Funai –, que representavam a sociedade não-indígena promotora de ações que prejudicavam a sociabilidade do povo Xokleng/Laklãnõ, fundamentando-se em um movimento etnopolítico, como afirmaram Bartolomé e Barabas (1997).

No início da década de 1990, os indígenas organizados invadiram o canteiro de obras da Barragem Norte e permanecem por um ano e meio pressionando para a assinatura do “Protocolo de Intenções” entre a Secretaria de Desenvolvimento Regional, o DNOS, a Funai e a Procuradoria da República, efetivado em 1992. O documento reconhecia a legitimidade das

reivindicações feitas pelos indígenas e assumia a responsabilidade por sua concretização.

A conseqüente demora na construção das benfeitorias previstas no acordo de indenização levaram os indígenas a organizarem-se novamente e invadirem pela segunda vez a barragem no início de 1997, onde permaneceram por um ano. Eram previstos nas indenizações 188 casas de alvenaria, uma escola, uma igreja com residência para o pastor, rede de abastecimento de água e energia elétrica onde necessário, uma ponte e uma passarela para pedestres, um campo de futebol, e a recuperação e abertura de estradas no interior da TI Ibirama. Havia também o Programa Ibirama, que traria melhorias socioeconômicas e o fortalecimento cultural ao grupo indígena (HENRIQUES, 2000, p. 31). Apenas em outubro de 2006, o restante das casas previstas no acordo começou a ser construídos.

A situação fundiária da TI Ibirama tem sido problemática desde o seu aldeamento no início do século XX. A Funai e interlocutores locais procedera estudos de identificação de áreas localizadas na região de Bom Sucesso, Rio Wiegand e Rio Engano, como sendo de ocupação tradicional Xokleng/Laklãnõ. Disto resultou a identificação de uma área com 37.108 ha, entre os municípios de Doutor Pedrinho, Itaiópolis, José Boiteux e Víctor Meireles, publicada em novembro de 1999 como processo FUNAI/BSB/2152/95, no Diário Oficial da União. (Ibidem, p. 33).

Os indígenas não esperaram a efetivação do processo redemarcatório de seu território e procederam à ocupação desta área em 1998, onde também se encontravam madeireiros com autorização da Fundação de Amparo Tecnológico ao Meio Ambiente (Fatma) para o corte da madeira, resultando em novos confrontos entre estes e os indígenas. Esta situação se estendeu até o presente, e os indígenas continuaram lutando pela demarcação total de seu território tradicional, acompanhados pela Procuradoria da República de Santa Catarina, que reconhece o direito originários dos Xokleng/Laklãnõ sobre estas terras mesmo antes de serem transformadas em unidades de conservação e da ocupação pelos colonos da região. Em 2007, o ministro Ricardo Lewandowski, relator do Supremo Tribunal Federal, emitiu parecer favorável, indicando para se “[...] efetuar os procedimentos de demarcação de áreas indígenas (CF, art. 231)”, em 10 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007e).

Os danos sociais e físicos causados pela construção da Barragem Norte somaram-se às memórias do grupo, que trazem as marcas do processo de contato com a sociedade nacional e o seu confinamento na TI Ibirama. Esta realidade histórica faz parte do cotidiano Xokleng/Laklãnõ, estando presente em suas elaborações sociais e culturais, influenciando sua tomada de decisões nas questões que envolvem não somente os membros de sua comunidade, mas, principalmente, os não-índios.

### 1.1.4 Situação atual dos Xokleng/Laklãnõ na TI Ibirama

Atualmente, o povo Xokleng/Laklãnõ, juntamente com algumas famílias das etnias Kaingang e Guaraní, somam cerca de 1.751 pessoas residentes na Terra Indígena (TI) Ibirama, agrupados em famílias nucleares e extensas distribuídas nas sete aldeias conhecidas como Sede, Figueira, Bugio, Toldo, Coqueiro, Palmeirinha e Pavão, como está exposto na tabela 02 elaborada a partir do censo de 2006 realizado pela Funai<sup>19</sup>.

<b>Tabela 02 – População da Terra Indígena Ibirama em 2006*</b>				
<b>ALDEIAS</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>TOTAL</b>	<b>Nº FAMÍLIAS</b>
SEDE	102	114	216	50
PAVÃO	52	52	104	29
FIGUEIRA	151	123	274	58
PALMEIRA	166	165	331	79
TOLDO	67	56	123	39
BUGIO	226	191	417	94
COQUEIRO	157	129	286	65
<b>TOTAL</b>	<b>921</b>	<b>830</b>	<b>1.751</b>	<b>414</b>

Fonte: Funai – Posto Indígena, José Boiteux

A TI está localizada ao longo dos rios Hercílio e Plate, entre os municípios de José Boiteux, Victor Meirelles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis, compreendendo uma área de 14.157 hectares, demarcada em 1965.

Hoje, esta população dispõe de poucos recursos internos para sua manutenção. Algumas famílias buscam nos centros urbanos maiores chances de sobrevivência. No entanto, a mudança implica condições precárias de sobrevivência, quando passam a trabalhar como mão-de-obra assalariada em diferentes postos de trabalho.

O atendimento da saúde é feito pela Funasa, que, em 2001, mantinha uma equipe formada por um médico, um enfermeiro, um odontólogo e um técnico de enfermagem no Posto de José Boiteux. Visitas são realizadas semanalmente às famílias na TI, mas, atualmente, estas não têm recebido a devida atenção do governo federal no tocante ao atendimento médico, ao transporte de pacientes e ao abastecimento de medicamentos no posto da Funasa, necessários à manutenção da saúde entre as famílias indígenas da TI<sup>20</sup>. O Posto

<sup>19</sup> Apenas uma família Xokleng/Laklãnõ ocupa a TI Rio dos Pardos, localizada em Porto União, Santa Catarina. Outro dado importante refere-se ao censo de 1997, feito pela Funai, que evidenciou cerca de vinte famílias vivendo nas periferias de Blumenau, Joinville e Itajaí, em Santa Catarina. Em 1999, o fluxo migratório intensificou-se, principalmente para a cidade de Blumenau, a qual contava com 89 (oitenta e nove) pessoas identificadas na pesquisa de Henriques (2000, p. 42).

<sup>20</sup> No dia 12 de julho de 2006, os jornais do Alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina, noticiavam que três funcionários da Funasa (sede de Florianópolis) foram impedidos de sair da Aldeia Toldo, na TI Ibirama, no dia anterior. A cacique regional Isolina Nunc-Nföro liderou um grupo de Xokleng/Laklãnõ, com apoio das demais lideranças da TI, reivindicando a contratação de um médico, um transporte adequado para os



conta com o trabalho de sete agentes de saúde e sete auxiliares de enfermagem com capacitação<sup>21</sup>, e a maioria é indígena, que fazem o acompanhamento das famílias nas aldeias da TI, sendo os casos mais urgentes encaminhados para a cidade.

Os recursos para manutenção do posto, atendimento dos indígenas, e a remuneração dos agentes de saúde e dos técnicos de enfermagem eram repassados até 2001 através de convênio entre a Funasa e as prefeituras de José Boiteux e Victor Meirelles. Hoje, os recursos vêm da parceria entre o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Projeto Rondon. Até 2004, o Projeto contava com um orçamento de 12 milhões de reais, mas em 2006 receberam apenas 10 milhões. Destes, 192 mil reais são destinados ao Posto da Funasa, em José Boiteux.

As doenças mais comuns são de ordem respiratória, como a tuberculose e a pneumonia. Foram identificados um caso de câncer de útero em 2003 e um caso de câncer de próstata em 2006. Há casos de Doenças Sexualmente Transmissíveis, incluindo a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS)<sup>22</sup> entre os Xokleng/Laklãnõ. A identificação dos casos de AIDS na TI Ibirama é um processo difícil, já que o exame de HIV não é obrigatório. Os casos identificados foram através de outras investigações médicas, como nos exames pré-natais, e estão recebendo tratamento. Segundo o enfermeiro da Funasa, as questões culturais do grupo indígena dificultam a identificação dos casos de AIDS e o início do tratamento. Diante disso o órgão de saúde vem discutindo o problema com as lideranças indígenas, no sentido de juntos encontrarem uma estratégia para impedir a disseminação da doença<sup>23</sup>.

Com relação à educação aplicada na TI Ibirama, atualmente existem quatro escolas da rede estadual de ensino, sendo: a Escola Indígena de Educação Básica (EIEB) Laklãnõ, a EIEB Vanhecú Patté, a Escola Indígena de Educação Fundamental (EIEF) Luzia Meiring e a EIEF Taquaty. No Capítulo 2 deste trabalho, abordaremos algumas especificidades destas escolas.

As famílias Xokleng/Laklãnõ ocupam casas de madeira ou alvenaria distribuídas em terrenos de aproximadamente 600 m<sup>2</sup> nas sete aldeias existentes na TI<sup>24</sup>. Numa primeira impressão, a distribuição das casas nos parece semelhante a uma vila, estando dispostas ao

---

pacientes e a disponibilização de medicamentos para o posto de José Boiteux. Após 30 horas, os funcionários detidos foram libertados, pois conseguiram marcar uma reunião com a coordenadora da Funasa, Ana Lúcia Pereira de Lacerda, o delegado da Polícia Federal, sr. Tales Teixeira, e a representante do Projeto Rondon, sra. Leila Bittencourt (ANOTÍCIA, 2006).

<sup>21</sup> A Funasa vem investindo em cursos de capacitação para seus agentes de saúde e auxiliares de enfermagem. Entre os dias 16 e 27 de outubro de 2006, foi realizado um curso de capacitação em Florianópolis, na Praia Morro das Pedras, que tratou especificamente das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e AIDS.

<sup>22</sup> Sobre a AIDS entre os Xokleng/Laklãnõ, ver Wiik (2007b).

<sup>23</sup> Dados coletados na Funasa em 13 de outubro de 2006.

<sup>24</sup> As casas de alvenaria foram construídas como indenização referente à construção da Barragem Norte. A sua distribuição entre as famílias é uma decisão tomada pela liderança geral junto às lideranças de cada aldeia.

longo da estrada que corta a TI (sua conservação é difícil, e em época de chuvas o trânsito de automóveis de pequeno porte torna-se inviável). Mesmo que sua organização espacial não revele uma ligação com a tradicionalmente identificada nos estudos de Métraux (1947) e Henry (1941), o povo Xokleng/Laklãnõ ainda apresenta uma estrutura familiar organizada em patrilocalidades ou matrilocidades, bem como relações de compadrio, que se apresentam através do sistema de nominação. Organizam-se através de unidades de parentesco formando famílias extensas<sup>25</sup>; num mesmo terreno, podem ser encontradas mais de uma família nuclear convivendo sobre regras de parentesco tradicionais ou não.

A construção da Barragem Norte também afetou a organização política do grupo. As famílias deslocadas formaram uma nova aldeia denominada Bugio. Devido à distância entre esta aldeia e as demais, emergiu a necessidade de se eleger uma nova liderança, que estaria encarregada de atender aos interesses daquele grupo. Com o tempo, cresceu a competição entre as lideranças com relação aos benefícios advindos do acordo de indenização assinado pela Funai e o DNOS, para o pagamento de agentes de saúde, construção de casas, escolas, enfermarias, etc. Assim, rompeu-se a organização em torno dos interesses comuns dos membros da comunidade como um todo, passando a serem tratados como interesses de cada uma das aldeias ou facções.

O resultado disto foi a reorganização sociopolítica do grupo, que decidiu pela eleição de uma liderança para cada aldeia e uma liderança geral. Hoje, a organização política configura o seguinte esquema: um cacique-presidente e outros sete caciques governantes ou regionais, com seus vices para cada uma das aldeias, com um mandato de quatro anos, permitindo destituições em caso de descontentamento com a administração. As aldeias Coqueiro e Pavão têm sua criação recente, e que na época da pesquisa de Henriques (2000, p. 27), o grupo se organizava em cinco aldeias.

## 1.2 Aspectos culturais do povo Xokleng/Laklãnõ

Ao discorrer sobre os aspectos culturais deste povo, pretendemos compreender as suas especificidades, aquilo que os diferencia dos não-índios para, a partir disso, entender como se constitui a identidade étnica entre as professoras Xokleng/Laklãnõ.

Os Xokleng/Laklãnõ são falantes de uma língua pertencente ao tronco lingüístico

<sup>25</sup> Henry (1941, p. 50), durante seu convívio com os Xokleng/Laklãnõ, teve a oportunidade de conhecer, através dos relatos obtidos junto aos anciãos deste grupo no PI Duque de Caxias, aspectos da vida tradicional antes do contato. Estes viviam em famílias extensas formadas por 50 a 300 indivíduos.

Macro-Jê. Sua língua aproxima-se do Kaingang, o que no início fez com que os primeiros colonizadores pensassem se tratar de integrantes do mesmo grupo.

Ao longo da história, receberam diferentes denominações, como Bugres, Botocudo, Aweikoma, Kaingang, Xokrén e Xokleng, segundo a literatura antropológica disponível. Alguns desses nomes foram designados pelos colonos no início do século XIX, usados pelos funcionários do SPI ou identificados por pesquisadores como Santos (1973), Henry (1941), Ribeiro (1996) e outros.

O termo Bugre é pejorativo e significa “selvagem” ou “inimigo”, muito usado na época da expansão colonial pelos não-índios para designar qualquer povo indígena, principalmente no Sul do Brasil. O termo ainda pode ser encontrado em uso por uma parcela da população que desconhece a realidade destes povos.

A palavra Botocudo foi atribuída devido a um enfeite labial masculino chamado pelos Xokleng/Laklãnõ de *tembetá*. O termo foi utilizado por colonos regionais e funcionários do SPI até a década de 1960. Aweikoma surgiu na literatura etnológica por volta de 1910, a partir de uma comunicação feita por Hermann Von Ilhering, no Congresso Internacional de Americanistas realizado em Buenos Aires, Argentina. No entanto, o significado do termo foi estudado por Santos (1973), que o identificou, como tradução aproximada, como um convite que se faz a uma mulher para a cópula, sendo pouco adequado no uso em literatura histórica e antropológica.

O termo Kaingang significa “homem” e foi usado inicialmente por Jules Henry (1941), embora admitisse haver diferenças lingüístico-culturais entre os dois grupos. O termo Xokrén foi identificado pelo antropólogo Sílvio Coelho dos Santos (1973, p. 30) e traduzido como “Taipa de Pedra”, sendo o mesmo que Xokleng. Este último termo foi selecionado por Santos (1973), a partir da realização de sua pesquisa com este grupo, o que ajudou na sua popularização. A partir disso, o termo passou a ser utilizado pela literatura etnológica até o início do século XXI.

Embora este grupo étnico não reconhecesse o termo Xokleng como auto-denominação coletiva (GAKRÁN, 2005, p. 13) ou, segundo Santos (1973, p. 31), por não possuir um termo específico para auto-identificar-se, incorporaram este como denominador de uma identidade externa, muito utilizado em suas lutas políticas junto à Fundação Nacional do Índio (Funai) e outros órgãos federais, como também diante da mídia televisiva e escrita.

Cabe ressaltar que os nomes pelos quais os Xokleng/Laklãnõ foram identificados ao longo dos anos constituem-se em uma necessidade dos não-índios em identificá-los, marcando a diferença entre eles e os indígenas. Atualmente, este povo indígena vem, através

do registro das conversas com os membros mais velhos do grupo, recuperando sua história com o objetivo de definir uma auto-identificação como povo. Gakrán (2005)<sup>26</sup>, em sua pesquisa de dissertação de mestrado realizada junto ao povo Xokleng/Laklãnõ, identificou diferentes significados para esta palavra, sendo “[...] Xo ou Txo: paredão de pedra, rocha, gruta de pedra; Kleng ou Klē: montanha; Xokleng ou txuklēg: aranha”.

Gakrán (2005, p. 14) explica que, entre os mais velhos, a definição Xokleng traduzida significa “homens da montanha, homens que vivem debaixo de paredões de pedras, povo da caverna” ou ainda, identificam “homens como aranhas”. A pesquisa do autor salientou o debate interno no grupo definindo sua auto-identificação como Laklãnõ<sup>27</sup> que significa “povo que vive onde nasce o sol, gente do sol ou povo ligeiro”. Esta definição também foi apontada nas pesquisas de Wiik (2007a, p. 2) e Christóvão (1999, p. 88). Partindo de uma análise lingüística, Gakrán (2005, p. 14) sugere que a forma traduzida mais próxima para o português é “Os que são descendentes do Sol”; mas sugere também que, do ponto de vista antropológico, pode ser traduzido como “Os do clã do Sol”. Outras traduções foram identificadas por diferentes autores: Em Santos (1997, p. 20) encontramos “povo que conhece todos os caminhos”, e com Henriques (2000, p. 15), temos povo que é “Conhecedor de todos os cantos”.

Como já foi mencionado na introdução desta dissertação, para fins de referência neste trabalho de pesquisa, tomaremos o caminho de Wiik (2007a) utilizando o termo Xokleng, pelo qual este povo ficou conhecido na literatura etnográfica, associado à palavra Laklãnõ como forma de marcar o movimento sociolingüístico de autodenominação pelos próprios indígenas como Xokleng/Laklãnõ.

### 1.2.1 O faccionalismo Xokleng/Laklãnõ

O lingüista Gregory Urban (1978)<sup>28</sup> identificou em sua pesquisa que até meados do

<sup>26</sup> Namblá Gakrán é índio Xokleng/Laklãnõ, mestre em lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp/SP), e vem promovendo um movimento de recuperação do idioma, bem como da introdução da escrita deste junto aos membros de sua comunidade. Segundo Hentz (2005), há a possibilidade de que este movimento venha a intensificar-se devido à formação e habilitação dos professores indígenas que atuam nas escolas desta comunidade.

<sup>27</sup> O termo Laklãnõ é o nome do grupo encontrado por Hoerhann e aldeado na região onde se encontra a TI Ibirama. A maioria dos Xokleng/Laklãnõ que lá residem são descendentes desta facção.

<sup>28</sup> Urban (1978, p. 339-354) afirma que existia na organização política tradicional dos Xokleng/Laklãnõ o que ele denominada “fissão de metades”, ocasionadas por disputas intergrupais que demandavam uma nova organização social. No fim de uma disputa, era estabelecida uma nova organização sociopolítica que consistia em um grupo formado em torno do líder legítimo que assumia o poder por sucessão patrilinear, e outro organizado pelos opositores. O autor afirma que este faccionalismo é marcado pela luta constante pela liderança no grupo.

século XIX havia dois grupos Xokleng/Laklãnõ na Região Sul, sendo os Waikòmang e os Kañre, organizados em patrimetades, comum entre os grupos Jê. Segundo o autor, os Waikòmang entraram em um confronto violento com o grupo Kañre, matando os homens, e incorporando suas mulheres e crianças. Segundo os relatos encontrados nos escritos de Urban (1978), isto teria culminado na substituição do sistema de patrimetades pela subdivisão em parentes consangüíneos, afins e não parentes.

Wiik (2007a) fala na existência de cinco grupos exogâmicos, caracterizados por pinturas corporais (marcas) distintas, que poderiam estar ligadas às três facções que derivaram das duas antigas patrimetades. Henry (1941) não obteve dados que ligassem diretamente as diferentes pinturas corporais aos diferentes nomes pessoais, ou seja, que cada um dos cinco grupos sejam na verdade clãs familiares, afirmado pelos descendentes Xokleng/Laklãnõ na atualidade.

A história subsequente é caracterizada por conflitos e disputas pela liderança dos clãs na segunda metade do século XIX, promovendo a constituição de três facções. A facção denominada Ngrokòthi-tõ-prèy posicionou-se no oeste de Santa Catarina, próximo ao município de Porto União, na fronteira com o Paraná. Mais ao centro do Estado, no município de Ibirama, instalou-se a facção Laklãnõ. A terceira facção, conhecida como Angying (URBAN 1978), ficou localizada próximo ao litoral, na Serra do Tabuleiro. Santos (1973) aponta para a existência de uma facção localizada no sul do Estado de Santa Catarina, entre os municípios de São Joaquim, Orleans e Anitápolis, mas que Wiik (2007a) afirma ser o mesmo grupo Angying.

A facção Laklãnõ localizada na região do Vale do Itajaí teria sido contatada por volta de 1914 por Eduardo de Lima e Silva Hoerhann<sup>29</sup>, que chefiava o posto do SPI próximo à confluência do Rio Plate com o Rio Hercílio (ou Itajaí do Norte). Em Santos (1973), encontramos dados sobre a facção proveniente do sul do Estado, na Serra do Tabuleiro e referida por Wiik (2007a) como Angying, que pode ter sido quase completamente exterminada pelas tropas de bugreiros por volta de 1925. Em 1949, três remanescentes indígenas, possivelmente da mesma facção, foram encontrados e contatados por caçadores entre os municípios de Orleans e São Joaquim. Devido ao contágio de gripe, dois deles faleceram, e o único sobrevivente foi conduzido até os Xokleng/Laklãnõ que viviam em Calmon. Segundo Santos (1973), este grupo era considerado arredio e resistiu ao contato até a década de 1970.

Os indígenas da facção Ngrokòthi-tõ-prèy de Rio dos Pardos, no município de Porto

<sup>29</sup> Hoerhann foi chefe do posto do SPI até os anos 1950.

União, contatados em 1911 e recontatados em 1918, somavam até o ano de 1999 cerca de 46 pessoas. Os 770 ha que ocupavam foram identificados como TI em 1992, sendo demarcada apenas em 1998. Nessa época, o grupo enfrentava a ocupação de alguns colonos que esperavam pela indenização prometida pelo governo. Esta TI também sofreu com a exploração madeireira, tendo poucas áreas de floresta nativa. O grupo organizado em famílias nucleares residia nos municípios vizinhos de Calmon e Matos Costa ou na própria TI Ibirama. Como atividade de subsistência, os homens trabalhavam como diaristas em lavouras de colonos nestas cidades, e as mulheres, como empregadas domésticas. Estas famílias indígenas também mantêm pequenas lavouras numa parte da TI Rio dos Pardos, onde acampam durante o plantio e a colheita.

Apenas os descendentes da facção Laklãnõ residentes na TI Ibirama mantêm-se como sociedade diferenciada. Isto se deve em parte pela história do contato com os agentes do SPI, mas também pelo início de identificação desta terra já nos anos 1920. O aumento populacional, devido à migração de alguns Kaingang provenientes do Paraná, resultou em casamentos interétnicos. A presença de famílias alemãs no entorno da TI Ibirama e o contexto de discriminação destas para com os indígenas promoveram o que Wiik (2007a) chamou de “apartheid”, preservando de certa forma o modo de vida dos Xokleng/Laklãnõ como grupo diferenciado.

Como vimos, o faccionalismo faz parte da organização social e política tradicional deste povo indígena. No entanto, a exploração florestal veio acentuar este faccionalismo entre os membros residentes na própria TI Ibirama, causando conflitos. No processo de exploração destes recursos, muitas famílias não foram beneficiadas, entre elas as da etnia Guarani e os Cafuzos<sup>30</sup> que lá residiam (HENRIQUES, 2000, p. 26).

### 1.2.2 Organização social do povo Xokleng/Laklãnõ

Antes do contato com os não-índios, os Xokleng/Laklãnõ eram nômades e organizavam-se em grupos de 50 a 300 pessoas (SANTOS, 1973, p. 209). Viviam da caça e da coleta de frutos, entre eles o pinhão. Não formavam acampamentos fixos e, portanto, não praticavam o cultivo da terra. Segundo Urban (1978), o tempo para eles era dividido em dois períodos, sendo o *verão* e o *inverno*. No *inverno*, encontravam-se no planalto, onde buscavam o pinhão como fonte de alimento. Já no *verão*, encaminhavam-se para o vale e

<sup>30</sup> Os cafuzos deixaram a TI em 1992, passando a ocupar uma área na região do Rio Laeiz, em José Boiteux. Esta relocação foi procedida através do Projeto de Reassentamento da Comunidade Cafuza, elaborado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

próximo aos rios, onde organizavam acampamentos temporários construindo ranchos dispostos em semicírculo, com suas entradas voltadas para uma área central. Nesta área, realizavam os principais rituais do grupo, como a iniciação de meninos e meninas, casamentos, batismos e funerais. Terminada a estação do verão, desfaziam o acampamento e retornavam ao planalto.

A expansão colonialista não só ameaçou, mas transformou gradativamente este modo de vida nômade com a redução de seu território tradicional, de onde provinham os meios para sua existência física e cultural<sup>31</sup>. A prática da caça era para este povo mais que uma necessidade alimentar, representava um papel importante em sua organização sociocultural (HENRY, 1941, p. 65-85).

Nas atividades de caça e defesa contra os inimigos, os Xokleng/Laklãnõ utilizavam como armas o arco, a flecha e a borduna. Estas armas eram fabricadas pelos homens a partir de uma tecnologia tradicional. As flechas possuíam tamanhos e formatos diferentes, dependendo de seu uso, e eram feitas de osso ou madeira. Com as frentes de colonização, aprenderam a usar o ferro<sup>32</sup> e adaptaram-no em suas armas. Mesmo utilizando a matéria-prima do não índio, eles moldavam o ferro dando o formato de suas pontas de flecha tradicionais (HENRY, 1941, p. 166).

Por serem nômades, suas habitações eram feitas seguindo uma funcionalidade tradicional. Santos (1973, p. 209), em 1949, teve a oportunidade de conhecer um acampamento Xokleng/Laklãnõ próximo a Orleans, Santa Catarina, onde predominavam construções em forma de pára-vento, que eram utilizadas no período de extração do palmito. Estes pára-ventos mostravam uma rusticidade prática, adequada à sua constante mobilidade pelo território de caça e coleta.

Os homens praticavam diferentes atividades, e a caça constituía-se em fonte alimentícia para sua sobrevivência. Formavam pequenos grupos, cujos membros possuíam parentesco. A convivência observada entre os Xokleng/Laklãnõ, relatada nos estudos de Henry (1941, p. 97) e Santos (1973), demonstrava a noção de solidariedade presente nos hábitos cotidianos deste povo. Por exemplo, quando um homem retornava de sua caçada sem ter abatido nenhum animal, sua família não ficava sem alimentar-se, beneficiando-se, junto

<sup>31</sup> Ver Paula (1922/1924), Henry (1941 e 1964), Métraux (1947), Hanke (1947), Hicks (1966), Santos (1973 e 1997), Urban (1978) e Namem (1994).

<sup>32</sup> Rondon utilizou a prática de dar presentes aos indígenas, porém isto levou estes povos a entrarem em contato com diferentes utensílios feitos de ferro, entre eles a panela, cuja durabilidade era maior em relação à tradicional panela de barro confeccionada pelo grupo. Diante de tal facilidade, os Xokleng/Laklãnõ foram, gradativamente, abandonando a prática de confecção da panela. Para saber mais sobre a sua atuação, ver Santos (1973, p. 118).

com os demais membros do grupo, da caça que outros abateram. Segundo Santos (1973, p. 210),

a produção e o consumo eram baseados em princípios de ampla cooperação, de maneira a assegurar participação e benefícios para todos. Segundo Henry (1941:98) “quando um homem mata um animal ele raramente fica com ele [...]; ele dá para outro membro do bando [...]. Sua caça é propriedade de todos. O homem para quem ele dá sua caça recebe a parte do leão [...]; ele caçador contenta-se com uma pequena parte”. Mas se somente existe para dividir um único animal, este é eqüitativamente distribuído entre todo o grupo. Isto porque em época de penúria todo o grupo divide o pouco alimento que consegue.

Ao conviver com os Xokleng/Laklãnõ aldeados no PI Duque de Caxias, Henry (1941) percebeu a existência de uma forte relação entre os homens que formavam os grupos de caça, a qual ia para além dos laços consangüíneos. A transformação de um menino em homem envolvia as experiências adquiridas na convivência com o grupo como casar-se, ter filhos e enfrentar as disputas com outras famílias extensas ou, no período pós-contato, com os não-índios. Este processo o tornaria num Waikayú, traduzido por Wiik (2007a) como “pessoa plena e orgulhosa de si mesmo”.

Coletavam frutas, pinhões, mel e larvas (chamadas pelos Xokleng/Laklãnõ de coró). A esta atividade, todos se dedicavam, incluindo as mulheres e crianças. A fartura dos alimentos apresentava-se nos meses de abril e junho, época onde encontravam o pinhão maduro. Armazenavam o pinhão colhido em balaies forrados com folhas de xaxim, que eram amarrados com cipó. Depois, prendiam pedras que serviriam de lastro para manter os balaies submersos em córregos. Esta técnica mantinha os pinhões frescos por pelo menos três meses.

Outro alimento típico Xokleng/Laklãnõ era uma bebida fermentada produzida a partir do mel, água e xaxim. Os ingredientes eram colocados em um tronco previamente escavado como cocho onde, de tempo em tempo, eram colocadas pedras aquecidas que aceleravam a fermentação da bebida. Santos (1973, p. 212), em referência a Deeke (1923, p. 128), mencionou que a bebida era usada em ocasiões especiais, como o ritual de perfuração labial feita com os meninos e em funerais.

A produção de cestos era um atividade masculina no grupo Xokleng/Laklãnõ. Estes eram utilizados para diferentes fins, destacando-se o cesto forrado com cera de abelha, que o tornava impermeável. Faziam também uma faixa ou cinta chamada por eles de jan, trançada com tiras de imbirá *xylopia laevigata* (PEREIRA, 2007), que servia para a mulher carregar o balaio ou as crianças pequenas, que eram presas à faixa, cuja ponta oposta era apoiada na testa da mulher, fazendo o contrapeso.

As cerâmicas eram confeccionadas pelas mulheres. Feitas em tamanho pequeno e de



cor escura a partir do barro e carvão, de forma rústica e sem acabamentos, indicavam que seu uso era constante, e a característica de nomadismo não deixava tempo para ornamentos mais detalhados. A índia Iocô Aiú, informante de Santos (1973, p. 214), relatou o processo de fabricação da panela, gravado pelo autor e transcrito em seu livro *Índios e brancos no Sul do Brasil*, como segue:

[...] as panelas são feitas com barro, misturado com carvão. O barro é bem amassado e limpo. Depois de moldada, a peça fica secando uma semana, mais ou menos. A seguir, faz-se a queima numa fogueira ao ar livre. A peça é envolvida num musgo, chamado barba de pau. Durante a queima a mulher “reza” pedindo que a panela não se quebre.

As mulheres Xokleng/Laklãnõ teciam manualmente uma espécie de manta a partir da fibra da urtiga brava ou urtigão *Fleurya aestuans* L. (BRASIL, 2007d), que era usada por elas para cobrir seus corpos, servindo também de proteção para as crianças durante à noite. Era costume das mulheres o uso de colares, feitos de sementes ou dentes de animais. Quando meninas, recebiam duas incisões abaixo da rótula na perna esquerda que, segundo os conhecimentos tradicionais, as fortaleciam para as longas caminhadas. Os homens usavam apenas um feixe de fios em torno da cintura onde era presa a glândula, feito com imbirã e enfeitado com penas de aves. Outro adorno era o tembetá, também chamado botoque pelos regionais, feito de madeira em forma cilíndrica era preso em um orifício no lábio inferior. O tembetá caracterizava-se, segundo as observações de Santos (1973), como um emblema tribal adquirido pelos meninos em uma cerimônia festiva. O menino recebia um pequeno tembetá que, ao passar dos anos, era substituído por outro maior, até que atingisse a idade adulta. A festa era ocasião em que uma grande parte da tribo era reunida (SANTOS, 1973, p. 216).

A cerimônia de perfuração labial dos meninos e a incisão na perna das meninas não são mais praticadas. São apenas revividas em encenações durante a comemoração do Dia da Pacificação ou no Dia do Índio. O batismo das crianças e a cerimônia tradicional de casamento também deixaram de ser praticados em virtude da influência religiosa na TI (WIIK, 2004).

Mesmo vivendo próximos aos não-índios e depois de tantas trocas culturais estabelecidas nos últimos 50 anos, era comum nomear as crianças com nomes indígenas, às vezes associados ao nome português, uma prática ainda encontrada nos dias de hoje.

Para Santos (1973, p. 222), o sistema de nominação compõe a “[...] estrutura básica da sociedade Xokleng, pois é através dele que o indivíduo ingressa no grupo e obtém uma posição social determinada”. A criança, ao nascer, recebia/recebe o nome de um parente já falecido, dado por outro membro da comunidade, podendo ser um parente da criança ou não.

Este processo de identificação interna confere à criança o seu lugar na sociedade Xokleng/Laklãnõ (SANTOS, 1973, p. 223). Segundo o autor, a criança assume a mesma posição do “[...] indivíduo falecido e como ele será tratada. Pertencerá ao mesmo grupo de pintura que o indivíduo falecido pertencia. Será designada, através da terminologia de parentesco e particularmente pela pessoa que a nominou”, tal qual era designada a pessoa falecida.

Na pesquisa de Santos (1973, p. 226), ficou evidente o processo de transformação ocorrido na organização social do povo Xokleng/Laklãnõ. Na década de 1970, o sistema de nominação não apresentava a funcionalidade dada pelo grupo nos anos antes do aldeamento. O real significado deste sistema residia apenas na memória dos membros mais velhos, que afirmavam haver uma ligação entre os nomes e as pinturas corporais identificadas na pesquisa de Henry (1941). Tais pinturas tinham a função de espantar os espíritos ruins no tempo em que viviam nas matas.

O sistema antes bilateral, no qual a criança recebia nomes tanto das famílias de sua mãe quanto de seu pai, com a influência dos regionais passou para um sistema patrilineal, no qual os nomes passaram a ser vinculados apenas à família paterna. Embora mantendo a nominação em língua indígena, este grupo o faz com base no sistema encontrado na sociedade regional. (SANTOS, 1973, p. 226).

Os Xokleng/Laklãnõ costumavam cremar seus mortos. As crianças pequenas eram enterradas, e os guerreiros cremados junto com seus pertences (armas e utensílios de uso pessoal). Após a queima do corpo, as cinzas eram recolhidas no sol seguinte e colocadas em um buraco redondo forrado com folhas e cascas de árvore, sendo logo após tampado com terra. No local, era construído uma espécie de rancho de madeira de proporção pequena. Hoje, os Xokleng/Laklãnõ não cremam mais os seus mortos, os enterram no cemitério existente na TI Ibirama (SANTOS, 1973, p. 216).

### **1.2.3 As mulheres Xokleng/Laklãnõ da TI Ibirama**

No tópico anterior, fizemos uma incursão na literatura antropológica para compreender alguns aspectos do universo feminino entre os Xokleng/Laklãnõ, focado na divisão sexual do trabalho e no uso de enfeites corporais. As pesquisas até então empreendidas tiveram seu foco direcionado para o contexto de contato e integração à sociedade regional, com o confinamento deste povo nos Postos Indígenas do SPI, seguindo até a construção da barragem, chegando aos dias atuais, quando é visível o efeito que um

século de intervenção cultural provocou neste povo indígena (SANTOS, 1973, p. 126).

Os Xokleng/Laklãnõ são vítimas históricas do contato e, especialmente, da ação dos bugreiros, que tinham por meta varrer as matas e campos, eliminando a presença destes indígenas, a mando das companhias colonizadoras. Muitas mulheres tiveram suas vidas ceifadas pelo facão destes caçadores. Outras, junto com algumas crianças, eram trazidas para a cidade, como forma de provar que as matas estavam livres dos “selvagens”. Algumas destas crianças tiveram seu destino alterado ao serem adotadas por famílias alemãs, como foi o caso da menina Korikrã, adotada pela família do dr. Hugo Gensh, médico que atendia em Blumenau, Santa Catarina, sendo batizada com o nome de Maria Gensh. A pequena Korikrã foi educada segundo os moldes da elite social brasileira, aprendendo inclusive as línguas alemã e francesa. No ano de 1918, Eduardo de Lima e Silva Hoerhannn, funcionário do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), promoveu o encontro de Korikrã com os seus pais biológicos. O antropólogo Darcy Ribeiro, em seu livro *Os Índios e a Civilização* (1996, p. 399-400), traz o relato do depoimento dado por Hoernhann, do qual transcrevemos algumas linhas para termos uma idéia das diversas formas de violência por que foram submetidas as mulheres e crianças Xokleng/Laklãnõ. Numa tentativa de apresentar Korikrã (batizada como Maria Gensh) a seus pais biológicos, Hoerhannn promoveu um encontro entre as famílias no PI. Já estando diante uns dos outros, um membro do povo Xokleng/Laklãnõ perguntou:

E Maria, perguntaram, chamando-a naturalmente Korikrã, seu nome tribal, pois não a reconheciam naquela figura esguia, vestida numa blusa elegante, saia bem talhada e com cabeleira elegantemente arranjada num chapéu. Eduardo a indicou. Os índios observaram-na um instante e avançaram sobre ela, apalpando-a, incrédulos. Logo alguém se lembrou em procurar a marca tribal, cicatriz de duas incisões feitas na perna esquerda das mulheres, logo abaixo da rótula. Levantaram a saia da moça para procurá-la. Enquanto isso outros lhe arrancavam a blusa, o pai tirava o chapéu e desmanchava o penteado, tentando refazer a imagem da filha tão cedo arrancada de seu convívio, naquela mocinha estranha e apavorada. Alguém encontrou a marca tribal e todos se agachavam para ver: kó, kó, - aqui, aqui está. E riscavam os botoques nos joelhos da moça ao examinar-lhe mais detidamente a sigla. [...]

Para Maria Gensh (Korikrã), a situação lhe causava repulsa e medo, marcando o processo aculturativo pelo qual foi submetida com sua adoção. Crente de que se tratava de sua filha, o pai resolve falar-lhe diretamente:

[...] “você não me reconhece? Eu sou seu pai”. Maria não era só pavor, era mais asco que medo. Beijos pregados não dizia palavra, e o velho implorava e ordenava: “Fala, você me entende? Fala, fala se me reconhece”. [...] o velho cacique larga a cabeça de Maria com um safanão, afasta-se, olha a filha com ódio e diz: Eu estou vendo, você tem nojo de mim, tem nojo de toda a sua gente. [...] Estas mãos a carregaram muitas vezes; estas mãos levantaram este corpo, pinheiro acima, para colher pinhões que você comeu. [...] para tirar o mel que você comeu [...]

Dessa forma, reagiu o pai de Korikrã ao não reconhecer mais em Maria Gensh os

elementos essenciais para sua pertença étnica. Neste caso, a memória de seu povo, não importando os traços biológicos que ela apresentava. Diante da reação de Korikrã, o velho aproximou-se, a empurrou com violência, e dirigiu-se a Eduardo dizendo:

“Ela não vale mais nada para nós. Mas para você ela serve ainda. Toma-a, leve-a para sua casa branca (a sede do Posto) e emprenhe-a muitas vezes. Ela não presta para nós, mas para você ainda presta”.

Korikrã morreu aos 42 anos depois de contrair tuberculose. Sua história não foi a única, pois foram muitas as crianças separadas de seus pais e parentes, e criadas dentro dos costumes e tradições da cultura não-indígena. Entre estes casos, está o da menina Wat, filha do cacique Kam-Rem, que foi também educada conforme os costumes alemães. Quando já era moça, desapareceu enquanto retornava de uma das aulas de corte e costura que costumava freqüentar na cidade de Itoupava. Após um tempo, foi encontrada em uma casa de prostituição sofrendo com moléstias causadas por doenças venéreas. Daí até o dia de sua morte, Wat vivenciou dia após dia o estar entre duas culturas diferentes. Não conhecia mais os costumes de seu povo e também vivia à margem da sociedade não índia.

Um terceiro caso de adoção foi o da menina Benedita Inglat, criada pelo dr. Wiegand Engelke, de Joinville. Benedita casou, teve filhos e netos. Somados a estes casos, houve outros que incluíam meninos também adotados por famílias abastadas, cujos relatos constam do livro de Santos (1973) *Índios e Brancos no Sul do Brasil*.

Ambas as crianças, sendo meninas ou meninos passaram, por um processo de ruptura com sua antiga identidade étnica. Mesmo parecendo fenotipicamente com os Xokleng/Laklãnõ, Korikrã não se sentia mais índia e, assim, não era mais reconhecida por seu povo como um membro.

Longe de ser um ato de caridade, a adoção destas crianças vinha na esteira de atos de crueldade e genocídio de um povo, cujos ancestrais dominavam as matas da Região Sul do Brasil, centenas de anos antes de os europeus decidirem iniciar suas primeiras investidas marítimas.

A história de Korikrã é apenas uma entre muitas que revelam as diferentes formas de violência sofridas por este povo. As mulheres Xokleng/Laklãnõ foram vítimas e sofreram danos causados por bugreiros e outros membros da sociedade regional durante o século em que foram aldeadas. No entanto, a história tem revelado que estas mulheres e outras mulheres indígenas de diferentes etnias vêm lutando pela garantia de seus direitos, não somente pelo respeito de suas tradições culturais, mas também pelo acesso à cidadania, como o direito a emprego, a saúde e a educação.

## CAPÍTULO 2

### ESCOLARIZAÇÃO E ENSINO SUPERIOR

*[... ] para o indígena ter  
possibilidade de opinar  
legitimamente, ele precisa ter  
consciência do processo histórico  
que está a viver.  
(SANTOS, 1975, p. 12).*

Neste capítulo, faremos uma abordagem sobre o surgimento da educação escolar indígena no Brasil, e o seu papel no processo de contato e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, focando a experiência vivenciada pelo povo Xokleng/Laklãnõ. Esta visita ao passado é importante para compreender não apenas o contexto atual de Educação Superior em que as professoras Xokleng/Laklãnõ estão inseridas, mas também o percurso escolar que as levou até os cursos de licenciatura que freqüentam. Esta trajetória histórica abriu caminho para a compreensão de possíveis transformações em suas percepções sobre a própria identidade étnica.

Para fazermos um levantamento dos processos que marcaram a história da educação indígena no Brasil, buscaremos apoio nas pesquisas de Santos (1975), Ferreira (2001), Hentz (2005), Vieira (2006), Markus (2006) e outros autores cujas pesquisas contribuíram na discussão deste tema em diferentes momentos. Estas trazem aspectos sobre a influência pedagógica e religiosa dos jesuítas na educação escolar indígena, sobre as ações integracionistas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), do Summer Institute of Linguistics (SIL) com projetos educacionais que intencionavam uma rápida assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, bem como sobre o protagonismo indígena na educação, explicitado nas experiências de autoria destes sujeitos nas escolas indígenas.

#### 2.1 Da catequização às ações integracionistas do SPI e Funai

A história nos conta que os povos indígenas vêm experienciando a educação formal<sup>33</sup> desde a chegada, em 1549, dos primeiros grupos de missionários jesuítas que formavam a Companhia de Jesus (QUEVEDO, 1993). Estes permaneceram em terras brasileiras por

---

<sup>33</sup> A educação aplicada no Brasil-colônia seguia os moldes e diretrizes do ensino oferecido na Coroa Portuguesa, buscando manter os ensinamentos doutrinários católicos (HENTZ, 2005, p. 62-63).

aproximadamente 210 anos, até serem expulsos<sup>34</sup> de Portugal e das províncias ultramarinas pelo marquês de Pombal em 1759. Neste período, os jesuítas impuseram aos povos indígenas, como por exemplo, aos Guarani, novos costumes sustentados por uma moral religiosa cristã e métodos pedagógicos ocidentais, que diferiam de seus costumes tradicionais.

Os missionários tinham por objetivo a propagação da fé católica através da evangelização por meio da educação. Como os povos indígenas possuíam diferentes línguas, era necessário ensinar-lhes a ler e escrever a língua portuguesa através de uma educação formal. Assim, a educação era utilizada como instrumento de conversão religiosa e civilização desses povos (FERREIRA, 2001: 72).

Esse período inicial da história da educação escolar indígena é considerado por Ferreira (2001, p. 72) como o mais longo do processo de educação escolar entre os povos indígenas localizados em território nacional, onde foram destaque as missões, os internatos e aldeamentos, entre outras iniciativas educacionais.

Se, de um lado, os jesuítas buscavam a conversão religiosa dos povos indígenas, de outro, os colonos desejavam usá-los como escravos em suas terras. Ambos os lados negavam a diversidade indígena, utilizando o ensino em língua portuguesa como estratégia para promover a assimilação destes povos à sociedade nacional (FERREIRA, 2001, p. 72-73).

Nas missões, os indígenas passavam por um processo de catequização e aprendizado do trabalho agrícola, que garantia a manutenção destes estabelecimentos. A imposição do modo de vida agrícola não facilitou apenas a captura dos índios pelos colonos, mas impôs a eles uma nova organização social e cultural.

A influência da pedagogia jesuíta não se ateve apenas aos povos indígenas, mas também às instituições de ensino do país durante o período em que foi colônia de Portugal, chegando ao Império e Período Republicano. Nessa época, as escolas da capital formavam um considerável número de intelectuais – cientistas, técnicos, bacharéis e clérigos (HENTZ, 2005, p. 63).

O sistema educacional encontrado pelos imigrantes europeus no Brasil era restrito e destinado apenas à elite urbana, não alcançando o interior do país, onde predominavam os latifúndios e colônias de imigrantes. Nestas localidades, os proprietários contratavam preceptores para ensinar seus filhos em casa ou os encaminhavam para estudar nas capitais e/ou Europa. Não havia escolas nas regiões coloniais no interior do país para atender o restante da população de pequenos proprietários e os imigrantes, devido à falta de

---

<sup>34</sup> Quando deixaram o Brasil, os Jesuítas tinham construído um legado educacional composto por 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde haviam estabelecido residência (QUEVEDO, 1993).

investimentos por parte do governo para a educação.

Não tendo recursos para pagar pela educação nas capitais, os imigrantes buscavam sozinho alternativas para suprir a demanda educacional em suas comunidades, organizando escolas paroquiais católicas dirigidas em sua maioria pelos jesuítas nas colônias alemãs e por padres franciscanos nas colônias italianas; havia também escolas administradas por Igrejas de Confissão Luterana. Estas eram construídas e dirigidas pelos próprios imigrantes, que, por não dominarem a língua portuguesa, alfabetizavam suas crianças e jovens apenas na língua de origem, o que promovia a manutenção dos costumes e tradições européias (HENTZ, 2005, p. 64).

Ainda fortemente marcado pela influência da pedagogia jesuíta, o Brasil passou a receber as missões evangélicas provenientes dos Estados Unidos da América, como o South American Indian Mission (1928) e o Summer Institut of Lingüistics (1950). Trabalhando com o apoio do SPI e da Funai, estas missões foram responsáveis pela construção de escolas em alguns povos indígenas, tendo como prática educacional o ensino bilíngüe, trabalhado com o auxílio de monitores índios.

Embora as missões utilizassem a língua indígena no processo de escolarização nas escolas das aldeias, esta ação não caracterizava a introdução de um ensino bilíngüe. Os monitores indígenas apenas mediavam os conhecimentos ocidentais na língua indígena das crianças, nos primeiros anos de alfabetização. O modelo educacional gerava desinteresse nestas populações, levando o SPI a elaborar, em 1953, um programa para a reestruturação de escolas localizadas nos Postos Indígenas (PIs) de acordo com a realidade e necessidades dos povos indígenas (CUNHA, 1990, p. 89; apud FERREIRA, 2001, p. 75).

A escolarização nos PIs a partir da década de 1940 era a mesma aplicada nas escolas isoladas do meio rural, ou seja, eram escolas multisseriadas, onde o professor se responsabilizava pela formação de crianças em diferentes estágios de educação em uma mesma turma (SANTOS, 1975, p. 53-54). O material didático utilizado com as crianças índias era o mesmo direcionado aos estudantes não-índios. Segundo Santos, as sociedades indígenas apresentavam processos educativos próprios para seus jovens, desconhecendo, antes do contato, a escolarização formal apresentada pelos não-índios. A imposição do sistema de educação ocidental provocou um choque cultural para estas sociedades, que experienciaram o poder de influência e controle da sociedade nacional (SANTOS, 1975, p. 24).

O ensino encontrado nas escolas indígenas mostrava a desvinculação dos conteúdos escolares com a realidade destes povos. Os programas eram orientados pelas secretarias estaduais de educação, sendo organizados e implementados junto às escolas não-indígenas.

Fazendo uma referência ao caderno didático dos estudantes indígenas na década de 1970, Santos (1975) averiguou que estes materiais não abordavam a realidade atual ou histórica dos povos indígenas, nem mesmo sobre as comunidades em que eram utilizados. A menção aos povos indígenas era feita sob uma visão colonialista. O autor afirma que a responsabilidade pelo fracasso não está apenas com a prática docente, mas, principalmente, com a “[...] estruturação geral da escola, especialmente nos objetivos que se pretende alcançar com a utilização desta agência formal do processo de socialização junto aos indígenas” (1975, p. 55).

O discurso revelava um objetivo, mas a prática do SPI se mostrava diferente. O programa educacional implementado pelo órgão de assistência criou Clubes Agrícolas, passando a denominar as escolas nos PIs de Casa do Índio. Houve também um ajuste no currículo aplicado, sendo incluídas as disciplinas de Práticas Agrícolas destinadas aos meninos e aos homens, e Práticas Domésticas às meninas e mulheres (FERREIRA, 2001, p. 75). Nas décadas de 1960 e 1970, a coordenação de Educação de algumas Delegacias Regionais da Funai e, às vezes, por iniciativa dos próprios professores dos PIs, realizavam este tipo de adaptações nos currículos escolares nas aldeias, porém sem um contínuo acompanhamento do processo educativo por parte do órgão estadual de educação (SANTOS, 1975, p. 56).

A reestruturação curricular, com a inclusão de disciplinas voltadas para o aperfeiçoamento laboral dos indígenas, vinha ao encontro de um novo objetivo da política indigenista aplicada pela Funai. A partir de 1979, o órgão de assistência passou a valorizar o processo de produção para auto-sustentação dos PIs, bem como a comercialização do excedente produzido. Esta ação alterava a organização socioeconômica dos povos indígenas, pois substituiu as práticas tradicionais de cultivo por métodos mais modernos de agricultura. Também, segundo Cunha (1990), gerou uma dependência crescente destes povos indígenas ao Estado-nação.

Nesse momento surgia nas discussões de cientistas sociais e pedagogos a necessidade de se propor para os povos indígenas um ensino diferenciado bilíngüe. Fortalecia-se uma outra forma de conceber a educação escolar em áreas indígenas, já pautada nas discussões do 1º Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Pátzcuaro/México no ano de 1940, sendo depois retomada nos Congressos Internacionais de Educação posteriores, onde o ensino bilíngüe passou a ser enfatizado e valorizado.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Embora o SPI mencionasse a necessidade de estabelecer uma política educacional que levasse em conta as diferenças culturais entre os povos indígenas, o baixo índice populacional não justificava para o governo brasileiro o investimento em livros e gramáticas adequados às diferentes línguas faladas, bem como na



Naquele momento, atuavam nestas escolas apenas professores não-índios, moradores de localidades próximas às reservas indígenas. Devido ao processo de contato entre índios e colonos, e das relações estabelecidas entre eles, criou-se uma série de estereótipos com relação ao comportamento e à cultura indígenas. O imaginário social em torno do exótico apresentava estes povos como violentos e preguiçosos para o trabalho. Segundo Santos (1975, p. 57), a maioria dos professores não-índios<sup>36</sup> dessa época olhavam o indígena com os mesmos estereótipos presentes na sociedade não-indígena, o que, segundo ele, seria o suficiente para “[...] prejudicar o desenrolar do processo escolar”.

A substituição do SPI pela Funai, em 1967, não colocou fim ao projeto de educação bilíngüe, pelo contrário, nesse período foram efetivadas mudanças na educação escolar indígena proporcionadas pelo órgão indigenista. A Funai passou a conceber o ensino bilíngüe como ponto fundamental para a valorização do ethos tribal, levando à elaboração de uma política de educação mais ampla dentro do órgão indigenista.

Esta movimentação levou à criação, em 1973, do Estatuto do Índio<sup>37</sup>, através da Lei 6.001, constando em seu artigo 49, que a “[...] alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira”. É importante explicitar que este documento, reconhece e enfatiza as identidades e culturas indígenas como sendo dinâmicas mas também incorpora os critérios cultural e racial de identificação étnica já ultrapassados. O uso destes critérios no texto do referido documento permite interpretações que podem levar à manipulação dos direitos dos povos indígenas. Os termos “integrado e em vias de integração” presentes no documento descortinam o real objetivo do órgão de assistência que, sob uma posição evolucionista, vê o *ser indígena* como uma identidade transitória (FERREIRA, 2001).

Ao final da década de 1960, a lingüista e missionária Ursula Wiesemann elaborou um programa de ensino bilíngüe e o apresentou à Funai em 1970, auxiliando na instalação do primeiro curso de formação no Centro de Treinamento Clara Camarão, em Guarita, Rio Grande do Sul<sup>38</sup>. Este curso, concretizado em 1972 com os primeiros professores índios

---

formação de professores capacitados para os programas de ensino bilíngüe (FERREIRA, 2001, p. 75).

<sup>36</sup> Em 1975, a Funai mantinha nos Postos Indígenas (PIs) da Região Sul, sob o regime de trabalho previsto na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), 27 professores e 16 monitores bilíngües. Outros oito (mais ou menos) professores que atuavam nas escolas dos PIs eram vinculados à rede municipal e estadual de ensino, totalizando 35 professores e 16 monitores bilíngües subordinados à coordenação de educação da 4ª Delegacia Regional da Funai, em Curitiba/PR (SANTOS, 1975, p. 56-57).

<sup>37</sup> O Estatuto do Índio veio fundamentar as diretrizes básicas da Funai atendendo à Convenção 107 de Genebra de 1957, a qual “[...] dispunha sobre a proteção e a integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de Países independentes”. O artigo 23 da convenção estabelece a alfabetização das crianças em língua indígena ou, se não for possível, na língua à qual o grupo está habituado. A promulgação deste estatuto instituiu a tutela indígena ao governo federal. (FERREIRA, 2001:75).

<sup>38</sup> Este Centro era mantido na época por uma parceria entre a Funai, o Summer Institute of Linguistic e a Igreja

formados<sup>39</sup>, tinha como eixo central o uso do ensino bilíngüe. Os professores-monitores indígenas formados neste projeto tinham por meta atender as crianças que não falavam português nos primeiros meses de escolarização. A alfabetização se iniciava em língua indígena, com a introdução oral da língua portuguesa aos poucos (SANTOS, 1975, p. 56-65).<sup>40</sup>

Nesse período, a Funai mostrava uma política indigenista fundamentada em Programas de Desenvolvimento Comunitário, que, segundo Ammann (1984), foram “[...] instituídos no período pós-guerra pelos Países capitalistas desenvolvidos, para criar melhores condições de vida no Terceiro Mundo e deter, assim, o avanço do socialismo” (CUNHA, 1990, p.70; apud FERREIRA, 2001, p. 76). Como os programas tinham o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), eles atendiam aos anseios da Funai, que desejava a aceitação internacional de sua atuação. Assim, foram implementados programas em diferentes povos indígenas, como os Yanomami, Gavião, Xavante, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ (FERREIRA, 2001, p. 75).

A pesquisa de Santos (1975, p. 70), realizada no final da década de 1960, apontou para a necessidade de uma avaliação sobre a utilização do ensino bilíngüe nos moldes como era aplicado até então, tomando como referência um quadro mais amplo de educação. Cunha (1990; apud FERREIRA, 2001) aponta em sua pesquisa que as escolas mantidas pela Funai não ofereciam condições para a implementação do ensino bilíngüe, devido à falta de apoio através de uma pesquisa sociolinguística, da formação de professores, da não participação de instituições científicas e, principalmente, do uso da língua indígena apenas nos períodos de socialização e alfabetização das crianças. Isso denota que o método empregado nas escolas dos PIs ainda buscava a civilização dos índios e sua integração à sociedade nacional.

No período da ditadura militar, as escolas indígenas eram vinculadas em sua maioria aos PIs, estando as atividades escolares pedagógicas e administrativas sob o controle do Estado-nação, impossibilitando os professores de exercerem uma pedagogia mais crítica. Diante dessa postura política, o debate relacionado à escola indígena se dava em termos metodológicos, deixando de lado a análise do conteúdo, o que revelava a política de

---

Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (SANTOS, 1975, p. 68).

<sup>39</sup> Foram formados 16 monitores bilíngües da etnia Kaingang em nível primário, com salários mantidos pela Funai. Já os demais professores vinculados às redes estadual e municipal possuíam formação intelectual variada (SANTOS, 1975, p. 56).

<sup>40</sup> Após esta primeira experiência, a Funai formalizou esta forma de ensino através do documento “Normas para a Educação dos Grupos Indígenas” (Portaria 75/N, de 6 de julho de 1972). Isto promoveu a implantação de outros projetos, entre os anos de 1972 e 1973, como o projeto Karajá, na Ilha do Bananal em Goiás, o projeto Xavante, na aldeia Paraíso no Mato Grosso, o projeto Guajajara, no Maranhão, e o projeto Potiguara, no Nordeste do Brasil (NEWMANN, 1973, p. 23-25; apud SANTOS, 1975).

dominação cultural. Para Cunha (1990), as ações do Estado perante os povos indígenas espelhavam a sua resistência em assumir o caráter multicultural do Brasil. Nesse período dava-se maior ênfase ao ensino religioso, ao trabalho agrícola e ao doméstico, o que favorecia o objetivo de integração dos indígenas à sociedade nacional.

Para dar continuidade ao ensino bilíngüe nas escolas dos PIs, era necessário implementar um programa de formação de professores indígenas. Para isso, a Funai buscou apoio junto ao Summer Institute of Linguistic (SIL)<sup>41</sup>, que atuava no Brasil desde 1959. Para Ferreira (2001, p. 77), o “modelo biocultural” do SIL facilitou o processo de integração dos grupos indígenas à sociedade nacional, pois seus valores seriam repassados nas línguas nativas. O Instituto foi responsável, na época, pela produção de material didático, e a capacitação de professores e monitores indígenas. Uma parte deste material ainda é utilizado entre os povos indígenas, como os Xavante, Kayabi, Bakairi, Assurini, Karajá, Guajajara, Guarani, Kayapó, Nambiquara, Munduruku, Parintintin, Suruí, Terena, Ribaktsa, Pareci, Bororo, Waurá, Urubu, Arara e Waiãpi<sup>42</sup>.

O material didático produzido nesse período, tanto na organização como na forma de apresentação em cartilhas, era feito com base nos métodos tradicionais de alfabetização. Mesmo atualmente é possível perceber a sua influência na prática de ensino de alguns professores indígenas. Hentz (2005, p. 66), ao acompanhar o estágio dos estudantes Xokleng/Laklãnõ no Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para indígenas Xokleng e Kaingang no período de 1999 a 2002, verificou que a prática de ensino destes, durante seu estágio nas escolas das TIs, apresentava a influência deixada pelo SIL.

No Brasil, os cursos de formação para professores indígenas vêm sendo desenvolvidos desde a década de 1980, fazendo parte dos debates e atuações do movimento indígena nos últimos anos. A este respeito, a revista *Em Aberto* (2003) dedicou o seu número 76 às experiências e aos desafios encontrados na formação de professores indígenas no Brasil, dando voz aos projetos implementados no Acre, Mato Grosso e Minas Gerais (HENTZ, 2005,

---

<sup>41</sup> O Instituto representava os ideais de conversão para a religião protestante a partir da tradução e do estudo de textos bíblicos. Este processo se dava com o apoio da instituição norte-americana chamada Wycliffe Bible Translations. As atividades do SIL foram iniciadas em parceria com o SPI, num momento em que este vivenciava a transição de um indigenismo de base positivista para uma fase voltada para a ciência tendo como base os conhecimentos da antropologia. (RIBEIRO, 1957).

<sup>42</sup> A presença do SIL no Brasil e sua atuação junto à Funai causaram interesse crítico de pesquisadores como Santos (1975), Melià (1979), Assis (1981), Silva (1981), Cunha (1990) e outros, que se posicionaram contrários a este tipo de política educacional. Estes, juntamente com outros setores políticos, influenciaram o rompimento do convênio firmado entre a Funai e o SIL em 1977. Mais tarde, por volta de 1983, o SIL conseguiu reatar as relações de parceria com a Funai, mas apenas para as atividades “[...] assistenciais de lingüística, educação, saúde e desenvolvimento comunitário” (FERREIRA, 2001, p. 77-79).

p. 112).

Grupioni (2003 apud HENTZ, 2005, p. 112) afirma que as experiências nestes cursos de formação, usualmente, tiveram início com organizações não-governamentais e com o tempo terminaram por serem reconhecidas pelos órgãos oficiais, o que promoveu a sua regulamentação como processo de qualificação profissional<sup>43</sup>.

Tanto Santos (1975) quanto Ferreira (2001) falam da contradição nas idéias educacionais da Funai. O órgão de assistência era simpático aos métodos de ensino bilíngüe, por reconhecer a diversidade lingüística e cultural das populações indígenas, porém promovia a sua implementação apenas nas primeiras séries, objetivando a introdução do ensino nos moldes nacionais, não oferecendo, dessa forma, uma continuidade no processo de escolarização. Nesse sentido, a educação oferecida aos Xokleng/Laklãnõ revelava as intenções dominantes do Estado-nação, e as escolas administradas pelos PIs funcionavam como instrumento para difundir os interesses deste e da Igreja.

Para Silva (2001, p. 39), a falta de continuidade no ensino bilíngüe não auxiliava a manutenção da língua indígena, promovendo uma desestruturação sociocultural. Ou seja, o uso da língua indígena tinha como único objetivo facilitar o repasse dos valores culturais e sociais da sociedade nacional aos povos indígenas, trabalhando para que, aos poucos, estes substituíssem os valores tradicionais indígenas. Segundo Santos (1975) e Hentz (2005, p. 69), esta prática, pautada numa política integracionista do órgão oficial indigenista, foi evidenciada no curso de formação para os professores Kaingang do Centro Clara Camarão.

Vista por Santos (1975, p. 12) como “[...] uma agência formal do processo destinado a socializar os membros jovens da sociedade que a patrocina”, a educação revelava sua intencionalidade de manter o quadro de submissão dos povos indígenas à sociedade nacional. Embora fosse grande a influência do Estado-nação na escolarização indígena nesse momento, outros atores sociais (ONGs, movimentos sociais e instituições de Ensino Superior) já desenvolviam trabalhos que buscavam o respeito à diversidade indígena, refletido na prática educacional junto a determinados grupos. Este é o tema a ser explorado no próximo tópico.

## 2.2 Novos atores na busca por uma educação escolar indígena

No final da década de 1970, grupos interessados no processo de educação escolar

---

<sup>43</sup> Segundo o autor, a primeira referência legal sobre a formação de professores qualificados para atuarem em áreas indígenas é a Lei 9.394/96 da LDBEN.

indígena passaram a integrar organizações não-governamentais, órgãos governamentais e de povos indígenas para desenvolver uma educação pautada no respeito à diversidade e à diferença. Esse momento representou o início do rompimento com o modelo de educação integracionista apresentado às populações indígenas até o momento. Também correspondeu a um processo de abertura política no Brasil, com a transição de um período de governos militares para um horizonte mais democrático, apresentando possibilidades para as questões que envolviam as minorias sociais<sup>44</sup>.

Assim, diferentes atores sociais como a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (Anai) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) surgiram, ampliando o debate sobre a criação de leis para assegurar a manutenção de suas especificidades culturais. Esta atuação trouxe novas visões sobre o debate que envolveu as minorias étnicas e suas culturas; um debate que promoveu a produção de diferentes trabalhos acadêmicos na área das Ciências Sociais e da Educação<sup>45</sup>, os quais contribuíram para sua reafirmação social e política. Dentro desse universo de discussões, a temática sobre a educação promovida em áreas indígenas passou a ser abordada com mais intensidade, fazendo surgir questionamentos sobre sua validade e eficiência no tocante à preservação da identidade étnica e cultural dos povos indígenas.

Marcaram esse momento os debates envolvendo a articulação de lideranças indígenas de todo o País, dos quais resultou a criação de organizações indígenas como a União das Nações Indígenas (UNI), em 1980, que passaram a exercer uma política indigenista paralela à oficial, defendendo a posse dos territórios tradicionais indígenas, bem como um melhor atendimento à saúde e à educação em suas terras. Estas ações conduziram ao envolvimento de instituições públicas de Ensino Superior, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade de Campinas (Unicamp), entre outras, que passaram a oferecer assessoria especializada aos povos indígenas (FERREIRA, 2001, p. 87).

A organização indígena, instituições públicas e ONGs fomentaram a discussão sobre

<sup>44</sup> Nesse período, foram efetivadas mudanças na conduta da Igreja Católica com relação aos povos indígenas. O I e o II Encontros Sul-Americano de Bispos apresentaram uma linha católica progressista, em defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas. Foram criadas em 1972 duas organizações para auxiliar a educação escolar indígena: a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (FERREIRA, 2001).

<sup>45</sup> Como a pesquisa do antropólogo dr. Sílvia Coelho dos Santos “Educação e Sociedades Tribais” (1975), que vem sendo citado nesta dissertação, e outros como Bartolomé Melià: “Educação indígena e alfabetização” (1979), Aracy Lopes da Silva: “A questão da educação indígena” (1981), Eneida Corrêa de Assis: “Escola indígena: uma frente ideológica?” (1981).

a educação escolar indígena e a elaboração de propostas apresentadas à Assembléia Nacional Constituinte e ao Ministério da Educação para a composição da Lei n. 9.324 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2007a).

Devido à necessidade e à urgência em encaminhar as propostas para a educação escolar indígena até então elaboradas, tendo a participação dos professores indígenas, foi criado o Grupo de Trabalho Mecanismos de Ação Coordenada, conhecido como Bonde<sup>46</sup>, que contava com a participação de representantes de diferentes organizações e instituições. O grupo foi responsável por elaborar propostas dirigidas à LDBEN (BRASIL, 2007a) que foram incorporadas ao Capítulo “Da Educação para as Comunidades Indígenas” da Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1996).

Antes da nova Carta Constitucional, outras ações foram empreendidas com o objetivo de regular a educação indígena no Brasil. Em 1978, o Estado-nação já se posicionava diante desta questão, fazendo constar na LDBEN um parágrafo que regulava o ensino indígena no Brasil. Esse parágrafo, constante do título “Das Disposições Gerais”, assegurava “[...] aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos teóricos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas”. (BRASIL, 2007a)

O ano de 1988 foi marcado por acontecimentos que traziam mudanças significativas na política brasileira. Era a concretização de um processo de redemocratização do País visível através da Carta Constitucional redigida após a Reforma Constitucional de 1988. Ações de diferentes organizações e movimentos sociais contribuíram para garantir o ensino em língua indígena através da inclusão do artigo 210, parágrafo 2º, no Título III, capítulo III “Da Educação”, pontuando que “[...] o Ensino Fundamental será ministrado em língua Portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996). Além disso, esta Constituição reconhece aos povos indígenas, no capítulo “Dos Índios”, a “[...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre suas terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1996).

Esse momento indicou o início de um processo de rompimento com o integracionismo e a valorização das línguas indígenas no contexto escolar, o que pressupunha uma reorientação da antiga visão de educação escolar indígena para uma visão mais pluralista

---

<sup>46</sup> Sobre o modelo alternativo de educação escolar indígena proposto pelo Bonde e implementado pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/Acre), chamado “Uma experiência de autoria”, ver em Ferreira (2001, p. 92).

das diferentes línguas e culturas existentes no Brasil. Visão que passou a fazer parte dos processos de discussão sobre políticas de educação escolar para os povos indígenas.

Os direitos indígenas estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1996) possibilitaram o surgimento de projetos alternativos, bem como a organização de encontros para o debate sobre educação entre os povos indígenas. Novas experiências nesta área foram conduzidas por indivíduos ligados à CPI/SP, CPI/AC, CEDI, CTI, ANAÍ, CIMI e OPAN, que acreditavam em uma educação voltada para a autonomia indígena e tinham nesta idéia o compromisso político para com as comunidades em questão.

Em 1979, aconteceu o I Encontro Nacional de Educação Indígena, através da CPI/SP, com a participação de grupos e pessoas envolvidos diretamente com propostas de educação alternativas a serem aplicadas em áreas indígenas. O evento tratou a educação como ponto fundamental de autodeterminação<sup>47</sup> e respeito aos direitos indígenas, promovendo o debate acadêmico, com a participação de antropólogos e sociólogos, sobre as experiências vivenciadas até o momento, criticando a omissão da política indigenista nos projetos para uma educação alternativa para os povos indígenas<sup>48</sup>.

O evento foi ponto de partida para a realização de outros ao longo dos anos seguintes. A OPAN, por exemplo, realiza encontros cada dois anos, possibilitando o intercâmbio de experiências entre lingüistas, pedagogos e antropólogos, para o “[...] conhecimento, análise e questionamento das diversas experiências, na direção de uma maior profundidade no trabalho educacional indígena” (EMIRI; MONSERRAT, 1990, p. 19, apud, FERREIRA, 2001, p. 88). No II Encontro, promovido em 1984, se propôs a participação de professores indígenas para apresentarem suas experiências de ensino e educação, auxiliando na definição de seu papel na educação escolar indígena (FERREIRA, 2001, p. 88).

O III Encontro promovido pela OPAN definiu o sentido de escola para esta organização e deixou a esperança de que os próximos passos levariam à participação dos povos indígenas nestes encontros, bem como a um maior investimento na formação dos professores indígenas. Embora os IV e V Encontros não tenham contado com a participação

---

<sup>47</sup> Este termo está sendo difundido por uma parcela do movimento indígena. Segundo o índio Ailton Krenak (CEDI, 1984, p. 22, apud FERREIRA, 2001, p. 101), “[...] a idéia de autodeterminação é algo meio impreciso. Cada índio entende de um modo. E cada aliado da luta imagina uma forma de autodeterminação para o índio. Há modelos mais aproximados das aspirações indígenas e outros que não têm nenhuma proximidade com essas aspirações. Há comunidades indígenas que nem sequer imaginam sua autodeterminação. O que expressamos não é a idéia de um todo da população indígena, mas apenas de uma parcela que, através de um processo de luta e de resistência, foi compreendendo algumas formas de organização e foi assimilando formas de organizações que não são dos índios. A própria palavra nos é estranha”.

<sup>48</sup> O material derivado deste encontro foi organizado e publicado por Aracy Lopes da Silva como coletânea intitulada “A questão da educação indígena” em 1980.

dos professores indígenas, conduziram a importantes acontecimentos que, às vésperas da convocação da Assembléia Nacional Constituinte, tornavam necessário realizar um evento nacional que contasse com a presença de organizações indígenas, ONGs, universidades e outras instituições para discutir as bases da educação escolar para os índios (FERREIRA, 2001, p. 89-90).

Assim, em 1987 foi realizado o Encontro Nacional de Educação Indígena, promovido pela Fundação Nacional Pró-Memória do Ministério da Cultura e pelo Museu do Índio, através do Núcleo de Educação Indígena do Rio de Janeiro, realizado na mesma cidade. Participaram 27 representantes de entidades, organizações e instituições, entre as quais UNI, CPI/SP, CIMI, OPAN, CTI, MEC e Secretarias Estaduais e Municipais da Educação e da Cultura. O encontro resultou em um documento dirigido aos Ministérios da Educação e da Cultura, propondo a criação de “[...] organismos próprios de educação indígena para executar, acompanhar e avaliar a implementação de uma política de educação indígena, nova e qualitativamente diferente, formulada com a participação dos povos indígenas, dos educadores e instituições nacionais realmente comprometidos com o destino desses povos” (FERREIRA, 2001, p. 90).

Este momento da história da educação escolar indígena foi também marcado por mudanças consideráveis como a Portaria Interministerial nº. 559/91 que aponta para uma mudança de paradigma com relação à concepção de educação escolar indígena que se tinha reconhecendo a diversidade sociocultural e lingüística do Brasil e o direito à sua manutenção, em contraposição ao caráter integracionista que sustentava as ações de educação escolar para os povos indígenas, presente no Estatuto do Índio (Lei 6.001/73). Este documento também definiu a formação de professores indígenas com remuneração igual aos demais professores, a criação de Núcleos de Educação Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação (formados com representação indígena), bem como oferece condições para a regulamentação das escolas indígenas (calendário escolar, metodologia e avaliação de materiais didáticos específicos)<sup>49</sup>.

Nesse mesmo ano, foi promulgada a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regula as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abordando diversificadamente a temática indígena, e incentivando a criação de programas de ensino e pesquisa voltados para a educação bilíngüe e intercultural.

---

<sup>49</sup> Outros documentos importantes constituem a Resolução nº. 03/99, do Conselho Nacional de Educação e o Parecer 14/99, que regulamenta as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. Em 1993, o MEC publicou as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena e, em 1998, o Referencial Curricular Nacional (HENTZ, 2005, p. 80-81).



As LDBENs n. 4.024/1961 e n. 5.692/1971, anteriores, nada diziam sobre a educação escolar indígena (PCN, 2002, p. 21). A nova LDBEN (2007a), no entanto, faz uma referência nos artigos 78 e 79 do item “Disposições Gerais” à educação escolar indígena, afirmando a responsabilidade do Estado no oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural.

Outrossim, a Lei n. 9394 dispõe sobre a educação escolar indígena ao tratar da educação básica no artigo 26, sessão I, parágrafo 4º§, afirmaram que o “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia”; e também na Sessão III, “Do Ensino Fundamental”, artigo 32, §3º “O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais objetivam fortalecer “[...] as práticas socioculturais e a língua indígena de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional” (PCN, 2002, p. 21). O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado no Congresso Nacional pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e dispõe no Capítulo 9 sobre a educação indígena, onde mantém a atenção voltada para uma educação escolar indígena intercultural e bilíngüe (BRASIL, 2002).

Em 1991, o Decreto da Presidência da República nº 26, de 4 de fevereiro do mesmo ano, transferiu o atendimento das escolas indígenas, até então de responsabilidade total do órgão indigenista oficial, para o Ministério da Educação. Dessa forma, as escolas indígenas passaram a ser de competência das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as quais são responsáveis pela definição de diretrizes voltadas a uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena, sob a supervisão da Fundação Nacional do Índio<sup>50</sup>.

Esse processo de transição gerou problemas para alguns povos indígenas no sentido de que as responsabilidades e competências burocráticas, que antes ficavam a cargo da Funai, passaram a ser respondidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nesse período de transição, houve pouca atenção às escolas indígenas, como consta no texto do PNE de 2001:

<sup>50</sup> Houve outras ações legais que auxiliaram para garantir constitucionalmente a educação escolar indígena, como o Decreto nº 1.904/96, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos; a Lei nº 9.394/96, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e, finalmente, a Resolução Nacional nº 3/99, que fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. Com a transferência de responsabilidades da Funai para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas. (BRASIL, 2002).

A atuação de organizações indígenas, nos últimos 20 anos, em conjunto com instituições universitárias, missões evangélicas, órgãos governamentais e ONGs teve um grande peso na definição do que hoje encontramos na legislação brasileira, bem como nas políticas públicas referentes à educação escolar indígena, refletindo nas diferentes experiências educacionais de caráter intercultural e bilíngüe vivenciadas em terras indígenas no Brasil. A educação intercultural<sup>51</sup> é concebida como a identidade deste processo de formação, que se diferencia das experiências implementadas na segunda fase da história da educação, que objetivava a integração do indígena à sociedade nacional (HENTZ, 2005, p. 77).

O avanço no debate sobre a educação escolar indígena e a criação de métodos educativos próprios para esses povos, no sentido de associar os conhecimentos da ciência com os saberes e tradições indígenas, constituiu uma nova forma de pensar, que viabilizou a formulação de projetos alternativos voltados à educação junto aos povos indígenas. Desses projetos, surgiu uma proposta pedagógica pautada na autoria indígena, como o projeto “Uma experiência de autoria”, orientado pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) que, junto à outras experiências de educação diferenciada têm inspirado as demais escolas do sistema público de ensino (HENTZ, 2005, p. 73).

A Resolução da Câmara de Educação Básica (CCB) do Conselho Nacional de Educação, nº. 3 de 10 de novembro de 1999, define que, para o funcionamento das Escolas Indígenas<sup>52</sup>, é necessário que estas se localizem em terras habitadas por povos indígenas, com atendimento exclusivo para estes. Deve-se também implementar o ensino da língua indígena como forma de preservação cultural e sociolinguística e de uma organização escolar própria. A Resolução também estabelece a regularização destas escolas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino. Nesse período, as escolas indígenas, embora lutando para aplicar uma proposta pedagógica e curricular própria rompendo com o modelo de currículo da sociedade hegemônica, ainda se apresentavam subordinadas à

<sup>51</sup> Segundo Souza e Fleuri (2003, p. 73), a educação intercultural “[...] coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante.”

<sup>52</sup> A categoria Escola Indígena foi criada pelo Parecer nº. 14, de 18 de outubro de 1999, emitido pela CEB, e tem suas diretrizes de funcionamento fixadas pela Resolução n. 3/99.

regulamentação e ao controle do Estado (MONTE, 1996, p. 26).

Mesmo conquistando legislativamente o direito de ser caracterizada como escola indígena, em sua maioria elas ainda são caracterizadas, segundo Grupioni (2002, p. 91), como “[...] escolas rurais ou salas de extensão de escolas urbanas, seguindo calendário e currículos próprios destes estabelecimentos”. O autor complementa dizendo que o “[...] reconhecimento das escolas indígenas como uma categoria jurídica própria e autônoma no sistema de ensino é condição fundamental para a realização da educação escolar indígena diferenciada”<sup>53</sup>.

Acreditamos que, para uma educação escolar indígena ser diferenciada, esta deve estar inserida na cultura do povo a que se destina, promovendo a construção de um currículo voltado para o ensino indígena bilíngüe, construído no dia-a-dia do processo escolar, refletido nos diários de classe e outros documentos escolares construídos pelos próprios professores indígenas durante as atividades educacionais (MONTE, 1996). Segundo Maher (1996), um projeto educacional indígena bilíngüe desenvolvido desta forma pode reafirmar e valorizar a identidade indígena, pois leva em conta o seu entendimento como sujeito e autor de sua própria história (HENTZ, 2005, p. 75).

A idéia de autoria na educação escolar indígena é a fundamentação político-pedagógica do curso de formação de professores da CPI/AC e do projeto Tucum (PEGGION, 2003), do programa de formação de professores para escolas xinguanas (TRONCARELLI et al., 2003), do programa de formação de professores indígenas Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá em Minas Gerais (DUTRA et al., 2003), do projeto de educação diferenciada entre os índios do Uaçá (TASSINARI, 2001), do “Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para o Contexto Indígena Xokleng e Kaingang em Santa Catarina”, entre outros.

Na concepção de Hentz (2005), a autoria está representada no domínio da produção didática e pedagógica (cartilhas, livros, diários de classe, formas avaliativas, relatórios, anotações e demais produções feitas no ano letivo) elaborada pelos próprios professores em suas línguas indígenas, mas cremos que esta terá sua plenitude no momento em que as escolas indígenas promoverem o ensino-aprendizagem no contexto de seus processos pedagógicos tradicionais.

Entendemos a escola indígena como um “entre-lugar” (BHABHA, 1998), onde diferentes idéias afloram sob contextos distintos, tornando-se, como afirma Monte (1996, p.

<sup>53</sup> Cássia Férri (2000), em pesquisa realizada de 1997 a 1999, afirmou que a situação das escolas indígenas não diferia muito da realidade apontada por Santos (1975) na década de 1970. Em 1997, das 24 escolas existentes no Estado de Santa Catarina, 23 ainda se apresentavam como classes multisseriadas, e em 1999, das 26 escolas, 24 apresentavam a mesma forma de organização, ou seja, escolas-padrão do sistema educacional integracionista.

23), um lugar “[...] conflitivo, dialético, contraditório, idealizado para o encontro [de] polaridades, local de transmissão de distintos saberes, almejados como parte do currículo indígena”.

A atuação de professores indígenas diz respeito também à decisão destes em dar continuidade ao processo escolar adentrando nos cursos de nível superior em diferentes instituições de ensino públicas e privadas do Brasil, como é o caso das professoras Xokleng/Laklãnõ apresentado nesta dissertação. Esta decisão surgiu com a organização dos povos indígenas na década de 1970, ocorrendo paralelamente à criação de organizações não-governamentais voltadas para a defesa da questão indígena. As reuniões, as assembléias e os encontros contribuíram para a criação de organizações indígenas atuantes até hoje, como a “[...] União das Nações Indígenas e suas Regionais, o Conselho Geral da Tribo Ticuna, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, o Conselho Indígena de Roraima, o Conselho Geral da Tribo Saterá-Mawé, a Organização do Conselho Indígena Mundukuru, entre outras” (FERREIRA, 2001, p. 95).

O I Encontro Indígena do Brasil, “Índios: Direitos Históricos”, realizado em 1981, em São Paulo, foi importante para os povos indígenas, pois fortaleceu o movimento indígena na luta por saúde, educação e demarcação de terras. Este evento contou com a participação de lideranças Kaingang da Região Sul que solicitavam a implantação de um sistema educacional próprios para os povos indígenas. O II Encontro Nacional de Lideranças Indígenas aconteceu em Brasília, em 1984, com a participação de aproximadamente 300 indígenas representantes de 170 grupos étnicos (FERREIRA, 2001, p. 96). A assembléia de Tuxauas, que integrou os povos Macuxi, Wapixana, Taurepang, Yanomami, Mundukuru e Apurinã, em 1985, debateu fortemente a educação indígena e posicionou-se contra a atuação de professores não-índios em suas escolas, reivindicando capacitação escolar em marcenaria, enfermagem e veterinária (CEDI, 1985; apud FERREIRA, 2001, p. 97).

Outras assembléias foram realizadas no mesmo ano tendo a presença de diferentes povos indígenas que enfatizavam as precárias condições de educação existentes nas áreas indígenas, principalmente, quanto à infra-estrutura nas escolas. Reivindicavam equipamentos para auxiliar o ensino e bolsas de estudo para a continuidade na escolarização. Estes encontros também discutiram a Constituinte, apresentando propostas que espelhavam os anseios dos povos indígenas (CEDI, 1987; apud FERREIRA, 2001, p. 98).

Os resultados desses encontros e assembléias culminaram na integração de 12 representantes indígenas na Coordenação do Movimento Indígena, que juntos elaboraram um programa de reestruturação da política indigenista brasileira. Entre as diretrizes apontadas

neste programa, estava o direito à educação bilíngüe de qualidade e a elaboração de materiais didáticos bilíngües pelos próprios indígenas, com base em suas realidades, garantindo a sua autonomia. Reivindicavam ao governo brasileiro condições de frequentar cursos em nível superior “[...] independentemente das normas exigidas pelo vestibular” (CEDI, 1985, p. 15, apud FERREIRA, 2001, p. 99).

Em 1986, a União das Nações Indígenas (UNI), junto a outras entidades a favor da causa indígena redigiram o Programa Mínimo dos Direitos Indígenas na Constituinte, mas não enfocaram diretamente a educação indígena, apenas exigiam o reconhecimento e respeito às organizações sociais e culturais dos povos indígenas com seus projetos de futuro, além das garantias de plena cidadania (CEDI, 1987, apud FERREIRA, 2001, p. 100). Esta e outras reivindicações feitas por entidades que apoiam os povos indígenas tornaram possível algumas das conquistas expressas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1996).

A organização indígena continuou a promover assembléias e encontros com o objetivo de discutir a situação dos povos autóctones no Brasil. Em 1989, foi criada a Comissão Permanente das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), durante a sua Primeira Assembléia Geral realizada em Manaus. Estes encontros seguiram enfatizando a necessidade de estabelecer uma educação escolar indígena que respeite a diversidade étnica e cultural no Brasil, constituindo-se na bandeira de luta das organizações indígenas pautada nos ideais de autodeterminação.

O atual contexto revela a percepção destes povos para o aprimoramento intelectual dos professores indígenas que atuam nas escolas das aldeias e TIs, mas também o desejo de crescimento profissional em outras áreas da ciência e da tecnologia.

A organização dos povos indígenas alcança também a categoria dos professores índios, os quais vêm se articulando em entidades como a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB), a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (Copiar) e a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), tendo por objetivo a autogestão dos processos educacionais e administrativos de suas escolas (FERREIRA, 2001, p. 101-102).

Em 1999, o número de escolas indígenas era de 1.392, abrangendo quase todos os Estados brasileiros, com exceção do Rio Grande do Norte e do Piauí. Cabe afirmar que este número é maior que o apontado no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação, visto que em algumas Terras Indígenas existe mais de uma escola, e que são registradas com um mesmo endereço, acontecendo o processo de nucleação delas.

O censo escolar indígena de 1999 indicou a atuação de 3.998 professores, em escolas

indígenas no Brasil, sendo 3.059 índios e 939 não-índios. Esta marca corresponde, respectivamente, a 76,5% de professores indígenas no total de professores registrados. As regiões do país apresentam diferenças quanto à distribuição de professores índios e não-índios. Na Região Norte, o quadro docente nas escolas indígenas apresenta 82,7% de professores índios, já na Região Sul são apenas 46,2% (GRUPIONI, 2002, p. 103).

Segundo a divisão por gênero, no total de professores indígenas registrados no referido censo, 49,9% são do sexo masculino, e 26,7% são do sexo feminino. No entanto, estes percentuais mudam com relação às regiões Nordeste e Sudeste, onde existem mais professoras que professores índios (GRUPIONI, 2002, p. 103).

Os dados apresentados acima têm crescido nos últimos anos, mais professoras e professores indígenas vêm assumindo os cargos docentes em escolas indígenas. Segundo o censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP/MEC em 2006, existem 2.323 escolas ativas em Terras Indígenas no Brasil, atendendo a um público de 163.773 estudantes indígenas. Trabalham como docentes nestas escolas cerca de 8.431 profissionais, e destes, 90% são indígenas. Do número de escolas aqui relatado, 46,66% estão ligadas à rede pública estadual de ensino, 52,4% são administradas pelas Secretarias Municipais de Educação e 0,95% são escolas particulares. Outras escolas são mantidas por entidades religiosas e constam do censo escolar como “escolas particulares”. (SECAD/MEC, 2007).

Com base nos números apontados pelo censo escolar 2005, houve um aumento de escolas e estudantes indígenas. Com relação às escolas indígenas o aumento de 1.392, em 1999, para 2.323, em 2005, deve-se não apenas a criação de novas escolas mas, também, à regularização de um número considerável que não eram reconhecidas como escolas indígenas. Percebe-se um aumento do número de professores indígenas atuantes no Brasil que passou de 3.059, em 1999, para 8.431, em 2005, bem como nos níveis de formação desses profissionais como pode ser visto na tabela 03 abaixo.

<b>Tabela 03 – Número de professores indígenas e nível de formação</b>		
<b><i>Nível de Formação</i></b>	<b><i>Censo 1999</i></b>	<b><i>Censo 2005</i></b>
Ensino Fundamental incompleto	28.2%	9.9%
Ensino Fundamental completo	24.2%	12.1%
Ensino Médio completo	4.5%	64.8%
Ensino Médio Magistério	17.6%	-
Ensino Superior	1.5%	13.2%
<b>N. Total de Professores</b>	<b>3059</b>	<b>8431</b>

A contínua capacitação dos professores indígenas é uma das demandas apontadas pelo movimento indígena e que se constitui em direito previsto na legislação que trata da educação escolar indígena. Segundo Grupioni (2002, p. 103), o “[...] direito à uma educação diferenciada e de qualidade só será efetivado se os próprios índios assumirem a docência das escolas nas comunidades indígenas”.

Para isto, é preciso a implementação de programas de formação para que estes professores indígenas possam não apenas concluir sua escolarização em nível médio, mas também continuá-la em cursos de graduação e pós-graduação.

### **2.3 A educação escolar indígena em Santa Catarina**

O processo de escolarização dos povos indígenas no Estado de Santa Catarina teve início na década de 1940 com a supervisão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). No Posto Indígena Duque de Caxias, hoje Terra Indígena Ibirama, foi instalada uma das primeiras unidades escolares destinada à educação dos grupos indígenas aldeados no Estado. Até o final da década de 1970, todos os Postos Indígenas<sup>54</sup> localizados no Estado de Santa Catarina, agora administrados pela Fundação Nacional do Índio (Funai), possuíam pelo menos uma unidade escolar, utilizando os materiais didáticos e seguindo os mesmos programas, currículo e calendário escolar das demais escolas frequentadas por crianças e jovens não-indígenas (SANTOS, 1975).

A pesquisa realizada por Santos (1975) para a Fundação Ford tinha como objetivo avaliar o ensino praticado junto aos Povos Guarani, Kaingang, Xokleng/Laklãnõ e Xetá da

<sup>54</sup> Na Região Sul, existiam na década de 1970 19 Postos Indígenas com 28 unidades escolares.

Região Sul. O pesquisador estudou a realidade destes povos e percebeu que a relação estabelecida entre índios e não-índios nesta região era embasada num processo de dominação do indígena pela sociedade nacional, reforçada pela escolarização. Esta situação de dominação e submissão era verificada nos materiais didáticos utilizados em sala de aula, que não refletiam a realidade social e cultural em que a criança indígena vivia. Embora a escolarização sistemática tenha se iniciado no Estado de Santa Catarina na década de 1940, a discussão sobre os objetivos da educação escolar para os povos indígenas não se deu até o início da década de 1970<sup>55</sup>.

Em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) passou a ser responsável pela gestão das escolas indígenas depois de 1993, através da Comissão Estadual de Educação, criada pela portaria nº. 16.207/93<sup>56</sup>. Porém, o debate sobre a educação escolar indígena tomou corpo somente após a criação do NEI/SC em 1996<sup>57</sup>, que trouxe para a educação indígena de Santa Catarina mudanças significativas. Estando sob a coordenação da Diretoria de Ensino Fundamental e Médio, uma de suas responsabilidades era “[...] propor diretrizes educacionais e executar ações com a finalidade de efetivar uma proposta de educação que contemple os princípios da especificidade e diferença, interculturalidade e diferença” (PC/SC, 1998; apud VIEIRA, 2006, p. 48).

A partir desse momento, a SED/SC iniciou um período de discussão sobre a reestruturação do ensino praticado nas escolas indígenas, haja vista as diferenças lingüísticas e culturais existentes entre os grupos indígenas residentes neste Estado (Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ). Devido às exigências nacionais para a estruturação de uma política para a educação indígena, a SED/SC publicou um documento básico contendo as Diretrizes Gerais da Educação Indígena para o sistema Estadual de Educação (FERRI, 2000, p. 28; apud VIEIRA, 2006, p. 02).

Na busca de efetivar seus objetivos e metas, o NEI/SC iniciou um processo de formação/capacitação dos professores indígenas atuantes nas escolas das aldeias, vinculadas à

<sup>55</sup> Na época da pesquisa de Santos (1975), havia 27 professores, sendo oito deles vinculados às redes municipais e estaduais de educação e 16 monitores bilíngües formados pelo Centro de Treinamento Clara Camarão, na cidade de Guarita, Estado do Rio Grande do Sul. Frequentavam as escolas da Região Sul 1.387 crianças e jovens indígenas, e 105 realizavam os cursos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) – criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 – nos próprios PIs.

<sup>56</sup> Embora responsável pela gestão das escolas indígenas, estas ainda eram municipais. Em 1999, o NEI/SC solicitou que todas as escolas indígenas fossem estadualizadas para que facilitasse a assessoria e capacitação dos professores indígenas (VIEIRA, 2006, p. 51).

<sup>57</sup> O NEI/SC foi criado pela Portaria Interministerial nº E/417/1996, estando sob a coordenação da Diretoria de Ensino Fundamental da SED/SC (VIEIRA, 2006, p. 48), e tem promovido a edição de alguns livros didáticos resultantes do trabalho dos professores Xokleng/Laklãnõ deste Estado, tais como: *Vanhkala Jô Kabel* (CRIRI et al., 1999); *Ag Vê Te Kágel Mu: nosso idioma reviveu* (GAKRÁN, 1999); *A Grande Caçada* (NGAMUN et al., 1999); *Van Zi To Ebém Ki Aklég Ne Vã* (NDILLI et al., 1999). Ver Henriques (2000, p. 35).



rede estadual de ensino, bem como de um magistério específico para os índios Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ. Segundo Vieira (2006, p. 49), a prioridade era também promover a discussão e formatação de um modelo curricular que melhor atendessem às especificidades de cada um dos grupos envolvidos.

As propostas educacionais elaboradas pelo NEI/SC compõem o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, somadas à Proposta Curricular de Santa Catarina, na qual se destaca a colaboração para a implementação de um programa de formação de professores indígenas para atuarem junto a suas próprias comunidades (SANTA CATARINA/SED, 2002, p. 27; apud MARKUS, 2006, p. 62).

As discussões advindas do processo de elaboração da proposta curricular deste Estado organizado pelo NEI, repercutiram e deram origem ao I Fórum de Debates sobre a Educação Escolar Indígena da Região Sul, no qual foi possível mapear a educação indígena oferecida nesta região a partir da troca de experiências entre os docentes indígenas (VIEIRA, 2006, p. 50).

Com o fim de ampliar o debate sobre a realidade educacional indígena no Estado, o NEI/SC organizou, em 1996, o 1º Curso de Capacitação para Professores Envolvidos com a Educação Escolar Indígena de Santa Catarina. Este evento contou com a participação de professores indígenas e não-indígenas atuantes nas escolas indígenas do Estado, de representantes das secretarias de educação dos municipais onde encontram-se Terras Indígenas e de técnicos da SED/SC (VIEIRA, 2006, p. 03).

A discussão sobre a realidade da educação escolar indígena no Estado de Santa Catarina apontou para a contratação de professores indígenas para as escolas das TIs e aldeias, pontuando a necessidade de construir um programa de capacitação de professores. Assim, o NEI/SC elaborou uma proposta para um Curso Supletivo de Ensino Fundamental e Médio diferenciado para os professores indígenas e a apresentou ao Conselho Estadual de Educação. O Curso foi aprovado pelo Parecer nº. 217, de 9 de junho de 1998, e implementado nos municípios próximos às TIs do Estado (Chapecó, Xanxerê, Rio do Sul e Florianópolis), para atender às três etnias. Segundo Vieira (2006, p. 50), o curso pretendia apresentar um currículo diferenciado para atender às especificidades de cada uma das etnias Xokleng/Laklãnõ, Kaingang e Guarani, porém, mesmo tendo sido aprovada, esta proposta não foi implementada. A pesquisa da autora revelou que uma parte dos estudantes indígenas matriculados no referido curso concluíram o Ensino Fundamental, e outros estão concluindo o Ensino Médio. Alguns interromperam os estudos, e outros retornaram mais tarde para frequentar o ensino regular nas escolas das aldeias.

Em 1998, o NEI/SC, através da então Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, apresentou ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) um projeto para a realização do Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Indígenas Xokleng e Kaingang. Este foi aprovado pelo Parecer nº 248/98 do CEE/SC, tendo início em julho de 1999 e conclusão em 2002. Foram formados 47 professores índios das etnias Xokleng/Laklãnõ e Kaingang, com um total de 2.590h/a cursadas em regime especial e estruturado em etapas presenciais e a distância<sup>58</sup>.

O modelo organizado em etapas concentradas de ensino utilizado neste curso de formação de professores também foi aplicado a outros processos de formação de professores indígenas no Brasil. Alternando-se as formas presenciais e a distância de ensino, segundo Grupioni (2003, p. 14), favorece-se o professor indígena, que pode continuar com suas atividades de docência nas aldeias, utilizando o dia-a-dia na sala de aula como laboratório de contínua reflexão.

Outros cursos e eventos foram realizados para a ampliação e debate da educação escolar indígena, como o evento Construção de um Currículo Diferenciado para a Educação Escolar Indígena, no ano de 1997, que resultou na elaboração de um documento destinado a compor a Proposta Curricular do Estado (publicado em 1997); o I Seminário Subsídio para a Prática Pedagógica de Educação Escolar Indígena da Região Sul, realizado em 1999, que discutiu a Resolução 03/99 do Conselho Estadual de Educação (CEE), o qual fixa as diretrizes de funcionamento das escolas indígenas, e também sobre a formação de professores índios; o I Fórum Catarinense sobre as Questões Indígenas, no qual representantes das três etnias do Estado apresentaram suas reivindicações para uma educação escolar indígena continuada, como o caso dos Xokleng/Laklãnõ, Kaingang e Guarani habitantes da TI Ibirama, que pediam o apoio financeiro para a formação em nível superior dos indígenas que já estavam matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas nas cidades de Blumenau e Itajaí; o II Seminário Subsídios para a Prática Pedagógica de Educação Escolar Indígena da Região Sul e o Curso de Capacitação para Professores que Atuam na Escola Indígena para Elaboração de Material Didático, ambos em 2000; o I Encontro de Educação Escolar Guarani da Região Litoral Sul, realizado na Praia do Morro das Pedras, em Florianópolis/SC, nos dias 27 a 31 de agosto de 2001, que contou com a participação de lideranças indígenas. Este

---

<sup>58</sup> As etapas presenciais eram realizadas no Colégio Agrícola Caetano Costa, no interior do município de São José do Cerrito, em Santa Catarina. O curso teve início em 1999, sendo concluído em 2002, com a formatura de 47 professores índios das etnias Laklãnõ e Kaingang. O local de realização do curso oferecia alojamento, refeitório e salas de aula, atendendo às necessidades de um curso de característica concentrada. As aulas ministradas no período de férias escolares nos meses de janeiro e julho tinham etapas intermediárias de seis dias, que aconteciam nos meses de maio e setembro (HENTZ, 2005, p. 113-116).

evento possibilitou refletir sobre a perda da cultura tradicional devido ao contato freqüente com os não-índios. Os professores Guarani afirmaram que a escola é para eles um meio pelo qual as tradições serão recuperadas entre os jovens, visto que estes consideram fundamental a participação dos velhos como professores em sala de aula (VIEIRA, 2006, p. 52).

A Formação Continuada de Professores – Programa Parâmetros Curriculares em Ação para a Educação Escolar Indígena, promovido pelo MEC, este tornou possível que educadores e demais profissionais responsáveis pela assessoria às escolas das aldeias debatessem sobre as metas para a educação escolar indígena.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina afirma como fundamental a formação dos indígenas para atuarem em suas próprias escolas, propondo que o currículo escolar, os conteúdos e sua distribuição, o período letivo e material didático, sejam discutidos e elaborados em parceria com os povos indígenas de Santa Catarina (VIEIRA, 2006, p. 58).

Atualmente, as escolas indígenas destas comunidades elaboram seus próprios projetos político-pedagógicos, tendo a liberdade de definir a organização escolar que mais se adapta ao seu modo de vida, incluindo também a seleção dos conteúdos, métodos didáticos, metodologia, avaliação e calendário escolar, contando com a assessoria dos profissionais das Secretarias de Estado da Educação, sob a coordenação do NEI/SC (VIEIRA, 2006, p. 59).

O NEI/SC busca, através da SED/SC, publicar os materiais elaborados pelos professores indígenas nos cursos de formação como maneira de tornar o currículo nas escolas indígenas mais próximo de sua realidade sociocultural. Estes materiais consistem em textos sobre os mitos, lendas, rituais, tradições, saberes da natureza e medicinais, cosmologia e organização social, todos construídos em formato bilíngüe e ilustrados pelos próprios professores indígenas para serem utilizados com os estudantes indígenas em sala de aula (MARKUS, 2006, p. 63).

A SED/SC promoveu, em 1996, o primeiro Curso de Capacitação para Professores Envolvidos com a Educação Escolar Indígena de Santa Catarina, tendo a participação, além dos professores indígenas e não-indígenas atuantes, de representantes das Secretarias Municipais de Educação. O curso originou um programa de formação para proporcionar aos professores indígenas condições de organizarem coletivamente “[...] uma proposta curricular que incluía calendário escolar, metodologia de ensino, conteúdo, formas de avaliação e produção de material didático, ou seja, o projeto político-pedagógico da escola indígena” (VIEIRA, 2006, p. 49).

O censo realizado pelo INEP, em 1999, pontuou a existência de 25 escolas indígenas com 1.043 estudantes Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ matriculados no Estado de Santa

Catarina. Em 2006, a pesquisa realizada por Vieira (2006, p. 47) apresentou, no primeiro semestre, a seguinte realidade para as escolas indígenas em Santa Catarina: das 29 escolas identificadas em TIs e aldeias (sendo a maioria organizada segundo o sistema de seriação), duas apresentam Educação Básica para índios Xokleng/Laklãnõ e Kaingang, duas oferecem Ensino Fundamental completo para as etnias Xokleng/Laklãnõ e Guarani, e as 25 restantes oferecem apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Estas escolas<sup>59</sup> atendem 1.676 estudantes, e outros 200 estudantes indígenas freqüentam escolas fora destas TIs e aldeias.

Entre estas escolas, destaca-se a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkré, inaugurada em abril de 2000, localizada na TI Xapecó, município de Ipuçu, destinada a atender crianças e jovens da etnia Kaingang. A escola oferece formação escolar até o Ensino Médio, sendo a única no Estado de Santa Catarina a contar com o acesso à rede internet e possuir home page própria, podendo ser acessada no site: <http://www.caciquevanhkre.rct-sc.br>. (SED/SC, 2002, p. 38; apud MARKUS, 2006, p. 64).

Para atender à demanda de ensino, as escolas indígenas em Santa Catarina contam com 168 professores, destes, 149 são indígenas, apresentando formação completa ou em vias de conclusão em nível médio. Dos que já concluíram o Ensino Médio, alguns estão cursando o Ensino Superior em instituições privadas do Estado. Dos professores indígenas atuantes, 37 são Xokleng/Laklãnõ e Kaingang, e possuem formação em magistério específico. Outros 24 são Guarani e encontram-se matriculados no Programa de Formação para Educação Escolar Guarani das Regiões Sul e Sudeste do Brasil, que é promovido pela SED/SC em parceria com secretarias de outros Estados e a Funai (SED/SC, 2006; apud VIEIRA, 2006, p. 47).

Comparando o número de professores indígenas apresentado pelo censo do INEP em 1999 com os números apontados por Vieira (2006), veremos um crescimento exponencial. Na época do censo, eram 47 professores índios atuando em 25 escolas indígenas no Estado de Santa Catarina, perfazendo 217% e 16%, respectivamente, de aumento no número de docentes atuantes entre 1999 e 2006 e de escolas indígenas, conforme o quadro abaixo.

<b>Tabela 04 – Professores e Escolas Indígenas.</b>			
	<b>1999 (INEP)</b>	<b>2006 (VIEIRA)*</b>	<b>Crescimento</b>
<b>Professores Índios</b>	47	149	217%
<b>Escolas</b>	25	29	16%
* Dados da SED-RCT/SC			

Foi aprovada em 2006 a realização de mais um curso de Magistério Específico

<sup>59</sup> Estas escolas indígenas estão vinculadas à rede estadual de ensino de Santa Catarina.

destinado a atender os professores indígenas das etnias Xokleng/Laklãnõ e Kaingang. Diferentemente do curso realizado em 1999, este acontecerá nas TIs das respectivas etnias. O curso estava previsto para iniciar em 2007 sob a coordenação da SED/SC com recursos financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A organização do curso (conteúdos, calendário, docência, etc.) será constituída por um grupo composto por representantes e técnicos da SED/SC e NEI/SC, bem como das respectivas etnias envolvidas.

Os dados aqui apresentados revelam que os grupos indígenas de Santa Catarina vêm ganhando espaço no campo político da educação, não apenas como docentes, mas, principalmente, como empreendedores na construção de uma educação escolar indígena de qualidade para suas comunidades. Nesse sentido, a escola torna-se instrumento de afirmação cultural, étnica e política, e não mais um instrumento de dominação e integração. Os povos indígenas a percebem, hoje, como meio para se instrumentalizarem com as informações da cultura ocidental, para o fortalecimento no diálogo com os não-índios, buscando construir seu futuro a partir da reflexão, do poder de escolha e de sua auto-determinação.

Hoje, os artigos constantes da Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1996) procuram assegurar uma educação diferenciada e de qualidade para os povos indígenas, porém, ainda existem questões a serem debatidas e avaliadas para promover um processo contínuo de construção de novos métodos e técnicas para a educação indígena.

Na época de sua pesquisa, Santos (1975, p. 12) falou da necessidade de implementar um projeto de ensino permanente “[...] voltado para dotar os indígenas dos instrumentos necessários para participar da escolha das soluções dos problemas decorrentes de seu convívio com a sociedade nacional, tornando-os conscientes do processo histórico que estão a viver e habilitando-os para decidir sobre seu destino”.

Atualmente, devido ao crescente debate sobre a temática indígena e da posição assumida por esses povos, membros destes grupos passaram a atuar como professores, responsáveis pela preparação de suas aulas, dos materiais didáticos e da administração das escolas indígenas. Entretanto, isso não é suficiente para assegurar a construção de processos de aprendizagem próprios para estes povos, bem como o seu reconhecimento pela sociedade nacional como válidos no processo educativo vigente.

A abordagem feita por Santos em 1975 continua atual. Para implementar ações e projetos significativos, é preciso edificar uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe, que servirá de referência para as escolas não-indígenas, e muitas delas ainda estão estruturadas no modelo de ensino tradicional, seriado, fragmentado e disciplinar.

Os novos processos pedagógicos devem ter uma visão ampla da pluralidade cultural

existente na sociedade brasileira, a fim de empreender ações que englobem as diversidades existentes entre os diferentes grupos sociais e culturais. A perspectiva intercultural para a educação vem, justamente, promover a reflexão sobre estas diferenças, rompendo com as desigualdades sociais, discriminações e conflitos, que permeiam as relações estabelecidas entre os diferentes grupos étnicos, de gênero, de geração, entre outros, compondo a sociedade brasileira (FLEURI: 1998).

Muitas ações têm sido realizadas por parte da SED/SC, ONGs e universidades para a melhoria da educação escolar indígena no Estado de Santa Catarina, onde se encontram aldeias e TIs ocupadas por diferentes grupos indígenas. Porém, ainda há muito o que discutir e empreender para que os povos indígenas do Brasil possam contar, em seu futuro, com uma educação escolar indígena específica, intercultural, diferenciada e bilíngüe de forma continuada.

### **2.3.1 A educação escolar indígena na TI Ibirama**

No ano de 1940, foi instalada na sede do Posto Indígena Duque de Caxias, município de Ibirama, a Escola Getúlio Vargas, destinada à alfabetização do povo Xokleng/Laklãnõ. Administrada nessa época pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a escola contava, em 1967, com 57 estudantes índios e não-índios, sendo 27 meninos e 30 meninas, matriculados no ensino de 1º a 4º séries. As aulas eram ministradas por uma professora não-índia e um professor Xokleng/Laklãnõ, funcionando até 1966 como escola isolada.

O primeiro professor a lecionar para o povo Xokleng/Laklãnõ foi o músico polonês Nieczyslav Brzazinski, conhecido entre os indígenas como “Maestro”. Foram alunos desse professor os indígenas Favei Priprá, Alfredo Patê, Ioco Vanhecu e Voia Patê, e Favei tornou-se a primeira agente de saúde entre os Xokleng/Laklãnõ (MARKUS, 2006, p. 64).

Após a morte do professor polonês, outros professores exerceram a docência no PI Duque de Caxias, entre eles José Balduino de Andrade, Davi Ramos, Lino Nunc-Nunc-nfôoro (índio Kaingang), Felício Polidoro, Generino Hoerhann (filho do chefe do PI, Eduardo de Lima e Silva Hoerhann), Bruno Cláudio Roque e as professoras Celestina Bavaresco (mãe de Jorge Bavaresco, atual chefe do PI da Funai em Ibirama), Dalva e Dalvires (filhas do chefe de Posto Isidoro Oliveira). O professor Lino Nunc-nfôoro exerceu a atividade docente a partir de 1955, tendo apenas a formação primária, mas o conhecimento da língua Xokleng/Laklãnõ e o interesse pelas tradições indígenas, possibilitou resultados razoáveis com relação à leitura e à escrita da língua portuguesa entre os indígenas (SANTOS, 1973, p. 277).

No ano de 1970, o material didático utilizado na escola do PI Duque de Caxias provinha inicialmente da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e depois do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Segundo Santos (1973, p. 278), o objetivo da escola era

[...] simplesmente alfabetizar, desconsiderando toda a problemática subjacente à educação de um aluno vinculado a uma minoria étnica. [...] A escola funciona em termos de setor burocrático do posto, onde alguns personagens se ocupam, em horas determinadas do dia e durante meses certos do ano, em transmitir rudimentos de leitura, escrita e operações aritméticas para as crianças consideradas em idade escolar.

Os professores não-indígenas contratados para trabalhar na escola do PI não apresentavam, em sua maioria, uma formação específica para o trabalho docente e desconsideravam as culturas e tradições indígenas. Eram contratados pelo SPI, sendo muitas vezes parentes próximos do chefe do posto indígena em exercício.

Com a construção da Barragem Norte no início da década de 1980, várias famílias Xokleng/Laklãnõ que habitavam as margens do Rio Hercílio foram removidas para diferentes localidades dentro da TI. Esta transferência forçada das famílias promoveu a constituição de novas aldeias (Sede, Bugio, Toldo e Figueira), onde foram construídas quatro novas escolas de 1ª a 4ª séries. Mais tarde, estas aldeias foram desdobradas formando outras três aldeias (Coqueiro, Pavão e Palmeirinha) e, com elas, outras escolas.

No ano 2000, a TI Ibirama contava com oito escolas distribuídas em cinco aldeias, atendendo 142 estudantes Xokleng/Laklãnõ e Kaingang, bem como oito estudantes Guarani, ambos no Ensino Fundamental de 1º a 4º séries. Havia também uma equipe composta por quatro professores que lecionavam no Ensino Supletivo. As aulas aconteciam semanalmente com a utilização de módulos e atendiam cerca de 48 alunos (MAESTRI, 2001, p.42). Segundo os registros documentais obtidos junto à 14ª Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia de Ibirama, das oito escolas atuantes até a referida data, cinco delas, com ensino de 1ª a 4ª séries, foram desativadas entre os anos de 2004 e 2005, sendo: a EIEF Cngroi-Nre Schidn Mongcona, da aldeia Pavão; a EIEF Duque de Caxias e a EIEF Voia-Criri, ambas da aldeia Sede; a EIEF Brasília Priprá, da aldeia Coqueiro; e a EIEF Covi Patté, da aldeia Figueira.

Outras escolas continuam em funcionamento, como a EEF Professor João Bonelli, criada em 1976, localizada fora da TI atendendo, em 2006, 142 estudantes índios e não-índios matriculados em diferentes séries do Ensino Fundamental completo; a EIEF Vanhecu Patté, da aldeia Bugio, conta com 103 estudantes regulares e oferece Ensino Fundamental completo; a EIEF Luzia Meiring Nunc-nfôoro, na aldeia Toldo, tem quatro alunos da etnia Guarani matriculados; e, a EIEF Taquaty que atende seis estudantes Guarani na Aldeia Bugio.

Até o ano de 2003, a EIEF Vanhecú Patté da aldeia Bugio apresentava ensino de 1ª a 4ª séries, e as crianças e jovens que iniciavam o Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries, passavam a frequentar a Escola de Educação Básica Frei Lucio Korte, localizada no município de Doutor Pedrinho. Os demais estudantes das outras aldeias eram matriculados na Escola de Educação Básica Professor João Bonelli, na localidade de Barra Dollmann, perto da Barragem Norte. Os estudantes que alcançavam o Ensino Médio eram matriculados no Colégio Estadual José Clemente Pereira, em José Boiteux, no período noturno (MARKUS, 2006, p. 67).

As mobilizações indígenas demandadas no final de 2003, devido ao processo demarcatório de uma parte antiga da TI, ocupada por famílias de colonos, engendraram uma série de eventos agressivos entre os estudantes indígenas e não-indígenas na EEB Frei Lucio Korte. Estes eventos levaram à transferência dos jovens e crianças indígenas para a EIEF Vanhecú Patté, na aldeia Bugio. Nessa época, a escola conseguiu implementar o Ensino Fundamental completo, bem como estabelecer uma extensão do Ensino Médio do Colégio Estadual Clemente Pereira. Atualmente, conta também com uma turma no Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2005, foi criada a EIEB Laklãnõ, na aldeia Palmeirinha, contando hoje com 324 estudantes indígenas matriculados regularmente. Esta escola oferece o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries e o Ensino Médio, bem como uma turma do EJA, que com a EIEF Vanhecú Patté somam 120 estudantes matriculados e seis professores Xokleng/Laklãnõ atendendo nesta modalidade.

A formação para professores entre os Xokleng/Laklãnõ teve início a partir de 1999 com o Curso de Formação para Professores Xokleng e Kaingang, já citado na página 70 desta dissertação. Conhecido como Magistério Diferenciado entre os professores Xokleng/Laklãnõ, este curso proporcionou a formação de 22 professores desta etnia, entre os quais quatro professoras entrevistadas para esta pesquisa, tendo concluído os estudos em 2002. Nessa época, foi constituída apenas uma turma, cujos nomes foram indicados pelas lideranças de cada etnia participante (MAESTRI, 2001, p. 42).

Este curso de Magistério abriu caminho para a realização semestral de cursos de capacitação para professores das etnias Xokleng/Laklãnõ, Kaingang e Guaraní residentes no Estado de Santa Catarina. Durante a coleta de dados para esta dissertação, participamos de quatro etapas de formação, sendo em duas destas como docente.

Em 2001, o transporte escolar na TI Ibirama era mantido por um convênio entre o governo do Estado de Santa Catarina e as prefeituras de José Boiteux e Doutor Pedrinho, e



usado pelos estudantes que se dirigiam ao Ensino Fundamental nas escolas fora da TI. Atualmente, o transporte escolar funcionando cinco dias por semana, podendo ser solicitado para atividades escolares nos sábados, domingos e feriados. É importante salientar que este é um dos meios de transporte coletivo mais usado entre os habitantes da TI, o qual liga as aldeias desta TI, e esta à cidade de José Boiteux ou Doutor Pedrinho. Sendo as estradas da TI de chão batido, em dias de chuva intensa o trânsito de automóveis pequenos fica impossibilitado, e, às vezes, até mesmo o ônibus escolar não consegue circular. Outro fator importante a ser citado é a qualidade deste ônibus, que por várias vezes deixou de atender os estudantes da TI por problemas mecânicos.

Em 2001, Maestri (2001, p. 42) verificou em sua estada na TI que a merenda escolar era municipalizada e mantida com recursos do Ministério da Educação (MAESTRI, 2001, p. 42). Hoje, é mantida com recursos do Programa de Desenvolvimento e Enriquecimento da Nutrição Escolar (Prodene).<sup>60</sup> Devido à falta de recursos financeiros para que as famílias mantenham o mínimo para sua subsistência, a merenda escolar é muito importante para manter a saúde dos estudantes.

Na TI Ibirama, existem atualmente 37 professores indígenas. Destes, 19 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com formação no Ensino Médio ou no Magistério Diferenciado. Em 2006, cerca de 50% dos professores estavam freqüentando os cursos de graduação oferecidos pela Uniasselvi, em Indaial, no ano de 2006. Um professor possui graduação em Pedagogia, e outro, em Ciências Sociais, com mestrado em Lingüística<sup>61</sup>.

O processo de alfabetização em língua indígena teve início entre os Xokleng/Laklãnõ na década de 1980, devido ao número reduzido de falantes do idioma, percebido pelos próprios indígenas. Esta preocupação foi tomada pelo índio Namblá Gakrán, que passou a se dedicar, a partir de 1981, ao estudo da língua Xokleng/Laklãnõ culminando em sua pesquisa para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Unicamp, em São Paulo, em 2005. As primeiras orientações lingüísticas foram dadas pelo pesquisador Gregory Urban, da Universidade da Pensilvânia, EUA, e depois, por Paul e Mary Mullen, do SIL, e pela professora Terezinha Bubnitz, da Faculdade Regional de Blumenau (FURB), em Blumenau,

<sup>60</sup> O Prodene é repassado via convênio assinado entre o governo federal e o governo estadual através da SED/SC. Teve início em 1999, em Santa Catarina, atendendo as escolas da rede estadual de educação. O recurso é calculado com base no valor per capita da refeição que, nas escolas da TI, corresponde a R\$0,36 por estudante matriculado.

<sup>61</sup> No ano 2000, oito indígenas cursavam o Ensino Superior na FURB, em Blumenau, e na Univali, em Itajaí. Na época, a Funai ofereceu pelo período de 1998 a 2000 um auxílio financeiro para cada estudante pagar suas mensalidades, material de estudo e outros gastos quando do período de estada na cidade. No entanto, este recurso foi cortado, e segundo o Jornal Diário Catarinense de 1º de setembro de 2000, o débito dos estudantes atingia cerca de R\$ 25.000,00 (MAESTRI, 2001) e de (HENRIQUES, 2000).

Santa Catarina. Ao ingressar no mestrado em Linguística da Unicamp, passou a ser orientado pelo professor dr. Wilmar da Rocha D'Angelis<sup>62</sup>.

Esta trajetória preparou Nanblá Gakrán para auxiliar os membros de sua comunidade indígena no aprendizado da língua indígena, que iniciou um processo de revitalização do idioma Xokleng/Laklãnõ, resultando na publicação de textos escritos nesta língua em 1994. Estes eram produzidos junto aos estudantes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e usados como material didático. Algumas destas produções textuais, que falam da cultura e tradições Xokleng/Laklãnõ, de sua vida em comunidade e da relação que estes indígenas têm com a natureza, foram selecionadas e organizadas no livro bilíngüe *Ag vê tê Káglêl mu - Nosso idioma reviveu*, editado pelo Comin em 1998.

Desde então, outros materiais produzidos nos cursos de formação realizados pelo NEI/SC têm sido utilizados em sala de aula com a supervisão da SED/SC. Constituem narrativas de mitos e lendas a partir da pesquisa realizada pelos próprios estudantes junto aos membros mais velhos de sua comunidade, mas que não têm sido publicados por falta de verbas.

Para 2007, estava prevista a edição de material bilíngüe sobre o tema “Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável”. A produção do conteúdo para esta publicação teve início em 2006 com a realização do Seminário de Sensibilização Ecológica<sup>63</sup>, na TI Ibirama, voltado para a capacitação dos professores indígenas nos temas de Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. O seminário foi solicitado pelos professores indígenas da EIEB Laklãnõ a membros da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em virtude de uma demanda educacional e ecológica identificada pelos indígenas. Realizado nos dias 5, 6, 26 e 27 de maio, e 9, 10 e 24 de junho de 2006, somou uma carga horária de 44 horas presenciais e 120 horas não presenciais, totalizando 160 horas, e mostrou-se como uma abertura para a pesquisa de dissertação. A construção deste evento envolveu reuniões com os professores indígenas, a equipe da UFSC e representantes da 14ª Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia de Ibirama.

Os resultados do seminário foram apresentados em uma Feira Ecológica organizada pelos professores da EIEB Laklãnõ com a participação de membros da comunidade indígena,

<sup>62</sup> Wilmar da Rocha D'Angelis é professor no departamento de Linguística da Unicamp desde 1994 e tem dedicado seus estudos à pesquisa dos idiomas indígenas, com destaque para as línguas pertencentes à família linguística Macro-Jê. Atualmente, coordena o projeto Língua Kaingang: morfologia, sintaxe e relações dialetais.

<sup>63</sup> O Seminário foi elaborado como projeto de finalização da Disciplina de Educação para a Sustentabilidade ministrada pelo prof. convidado dr. Mário Freitas, da Universidade do Minho, Portugal, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, sendo realizado em parceria com a 14ª Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia de Ibirama, na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ, localizada na aldeia Palmeirinha.

levando à incorporação do tema em forma de oficina oferecida no Curso de Formação para Professores Indígenas realizado pelo NEI/SC em agosto e novembro do mesmo ano.

A oficina promoveu o aprofundamento do tema abordado no Seminário de Sensibilização Ecológica e a produção de materiais pedagógicos bilíngües sobre Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. Estes foram estruturados em forma de projeto junto com o material produzido em uma oficina sobre artesanato indígena no Curso de formação realizado no ano de 2005, coordenada pela professora Dra. Ana Lúcia Vulf Notzoldt, do departamento de História da UFSC. O projeto foi enviado em janeiro de 2007 para a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (Capema)<sup>64</sup>, objetivando obter recursos para a publicação em forma de livro didático e futura utilização nas salas de aula das escolas da TI Ibirama.

Hoje, as escolas da TI Ibirama possuem o ensino da língua indígena para as três etnias (Xokleng/Laklãnõ, Guarani e Kaingang), que é trabalhada de forma integrada com os conteúdos curriculares nas séries iniciais de, 1ª a 4ª. De 5ª a 8ª séries, os estudantes têm aula de língua Xokleng/Laklãnõ três vezes por semana, e no Ensino Médio, duas aulas semanais. Consta também da grade curricular destas escolas a disciplina de Arte Indígena (MARKUS, 2006, p. 68).

Embora estas escolas apresentem avanços em relação ao ensino diferenciado para povos indígenas, o trabalho para a construção de uma educação escolar indígena elaborada pelos próprios professores indígenas continua em processo.

Nas conversas estabelecidas com as funcionárias da 14ª GEREI e no acompanhamento das atividades escolares nas Escolas Indígenas de Educação Básica Laklãnõ e Vanheçú Patté, percebemos uma preocupação, tanto por parte da instituição estadual como dos professores indígenas, com o desenvolvimento de uma educação diferenciada para o povo Xokleng/Laklãnõ que valorize sua identidade étnica e tradições culturais, procurando estar inserida no cotidiano das crianças, jovens e suas famílias, a qual pode ser verificada nos cursos de formação de professores promovidos pelo NEI/SED/SC, na docência nas escolas indígenas, nos livros didáticos produzidos a partir dos encontros formativos e da contínua elaboração do currículo destas escolas. Esta realidade também foi percebida por Markus (2006) em sua pesquisa.

Nos cursos de formação de professores indígenas promovidos pelo NEI/SC, os Xokleng/Laklãnõ têm a oportunidade de refletir sobre a educação indígena que querem

---

<sup>64</sup> A Capema foi criada pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do DEDC/SECAD/MEC. Tem por função selecionar e apoiar financeiramente os projetos de produção e edição de material didático e de rádio educativa comunitária, encaminhados pelos professores indígenas do Brasil e/ou seus parceiros.

implementar em suas escolas, bem como construir uma proposta curricular na qual os conteúdos, a metodologia e o calendário tenham como referência central as suas tradições culturais. Por exemplo, o currículo atual inclui as disciplinas de Língua Xokleng, Artes Indígenas e Antropologia, constituindo um espaço de diálogo sobre a identidade Xokleng/Laklãnõ e a cultura deste povo, como forma de valorização. Porém, há muito o que caminhar na direção de um currículo amplamente indígena.

O material didático utilizado é construído nos cursos de formação e, também, com base nas pesquisas e projetos implementados pelos próprios indígenas. Entre as pesquisas, temos as desenvolvidas pelo índio Namblá Gakrán e o projeto aprovado pelo Prêmio Culturas Indígenas – edição Ângelo Cretã, promovido pelo Ministério da Cultura, a Associação Guarani Temonde Porã e o Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC-SP), “Dando forma ao artesanato e à vida na aldeia”, elaborado por Congô Nidilli, residente da Aldeia Bugio, na TI Ibirama. Outros cinco projetos foram habilitados e incorporados à edição do prêmio, mesmo não tendo recebido os recursos para sua implementação: “Contando e Encenando Histórias” (construído pelos índios Xokleng/Laklãnõ, Guarani e Kaingang residentes da aldeia Bugio); “Casa de cultura e Língua no Toldo” (construído pelos Xokleng/Laklãnõ residentes na aldeia Rio do Toldo); e “Lição de Tradição, Vídeos Laklãnõ e Livros Laklãnõ” (elaborado pelos índios Xokleng/Laklãnõ da aldeia Palmeirinha) (BRASIL, 2007c, p. 310 a 341).

Nas escolas da TI, todos os professores são indígenas, o que colabora para a implementação de uma educação específica para este povo. As contratações são feitas mediante concurso com edital específico para a educação indígena em TIs, o que possibilita a autonomia indígena em relação à gestão escolar e à docência.

## **2.4 O Ensino Superior e os povos indígenas**

A luta que os povos indígenas vêm travando com a sociedade nacional tem apresentado duas trajetórias distintas, mas que estão historicamente conectadas e foram identificadas por Souza Lima e Barroso Hoffmann (2004, p. 9) como sendo a busca pela “[...] formação superior para professores indígenas em cursos específicos” e a “[...] busca por capacidades para gerenciar as terras demarcadas e os desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e Estado no Brasil”. A primeira está relacionada à educação escolar imposta aos povos indígenas, e que tem impulsionado uma demanda por

professores indígenas atuando nas escolas das aldeias e TIs. A segunda está articulada à necessidade de se ter atuando profissionais indígenas com formação universitária em saberes científicos, preparados para articulá-los com os saberes tradicionais de seus povos, em virtude do crescente número de processos de territorialização<sup>65</sup> impulsionados pela Constituição de 1988, e que têm envolvido diferentes povos indígenas.

Como vimos em linhas anteriores no início deste capítulo, a educação escolar para os povos indígenas entrou em cena com o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, com a instalação de escolas destinadas à alfabetização dos indígenas. O propósito do modelo de escolarização aplicado nestas escolas era preparar os indígenas para o trabalho como agricultores, carpinteiros, costureiras, e outros ofícios. Pode-se incluir neste escopo de influência a ação educativa missionária empreendida por diferentes ordens religiosas como os salesianos, jesuítas e outras ordens de confissão protestante, responsáveis pela formação de um grande número de indígenas no Brasil, como já foi mais bem explicitado no início deste capítulo.

As décadas de 1980 e 1990 atestaram a criação de ONGs, formadas por antropólogos e membros do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Operação Anchieta (hoje Operação Amazônia Nativa, de cunho não eclesiástico), que criticavam a educação oferecida pela Funai e missões religiosas mais tradicionais nas escolas das TIs e Aldeias. Estas ONGs apresentaram novas propostas de escolarização que atingiam diretamente a tutela do Estado, impulsionando a constituição de “[...] práticas diferenciadas e interculturais para os povos indígenas, instituídas pela Constituição de 1988” (SOUZA Lima e BARROSO-HOFFMANN, 2004, p. 11).

A demanda por professores e demais profissionais indígenas qualificados na década de 1980 ampliou a procura pela formação em nível superior de ensino. Nesse momento, a Funai dispunha de um programa de concessão de bolsas de ensino para estudantes universitários indígenas, normatizado em 1983 pela Portaria nº 887. Segundo Souza (2003), esta portaria foi orientada pelo referencial teórico da aculturação<sup>66</sup>, colocando como critério o grau de civilização apresentado pelo indígena inscrito no programa. Segundo a Portaria Normativa, para o candidato obter a primeira colocação, deveria encontrar-se aldeado, ter o

<sup>65</sup> João Pacheco de Oliveira, em seu texto “Uma etnologia dos índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais” (OLIVEIRA, 2007), trata dos processos de territorialização como sendo “[...] o movimento pelo qual um objeto político-administrativo – nas colônias francesas seria a 'etnia', na América espanhola as 'reducciones' e 'resguardos', no Brasil as 'comunidades indígenas' – vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso)”.

<sup>66</sup> Sobre aculturação ver Roberto Cardoso de Oliveira (1963), Egon Shaden (1968), e outros.

domínio da língua portuguesa e apresentar condições de continuar com os estudos. No caput do artigo 20 desta portaria, fica evidenciado que

[...] os índios desaldeados poderão ser beneficiados com bolsas de estudo, caso seja comprovado sua real necessidade, no objetivo de melhor integrá-los à comunhão nacional, desde que haja recursos disponíveis e não fira a prioridade de candidatos aldeados. (SOUZA, 2003, p. 31).

O formulário de bolsa de estudo era acompanhado por instituições onde se encontravam os critérios dos níveis de aculturação. Estes critérios eram definidos em graus, sendo “elevado” para amplo conhecimento da sociedade envolvente, “médio” para conhecimento razoável e “baixo” para pouco ou nenhum conhecimento.

A partir de 1985, houve um aumento na concessão de bolsas de estudo a indígenas por parte da Funai. Nessa época, o quadro de bolsas informava que, das 789 ofertadas na Região Nordeste, 24 eram destinadas para estudantes do Ensino Superior, e o número não passava de 200 bolsas para o todo o País. Em 2002, o número de bolsas para estudantes universitários indígenas da Região Nordeste foi elevado para 300, e 1.300 bolsas ao todo no Brasil.

O quadro abaixo referente à demanda para o Ensino Superior traz os números fornecidos em 2002 pelo Departamento de Informações da Funai referentes à demanda por auxílios financeiros na Educação Superior, comparados com o censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), (SOUZA, 2003, p. 32).

<b>Tabela 05 – Demanda por auxílio financeiro.</b>		
<b><i>Regiões Geográficas</i></b>	<b><i>IBGE</i></b>	<b><i>FUNAI</i></b>
Norte	584	82
Nordeste	1 140	292
Sudeste	1 556	85
Sul	563	153
Centro Oeste	552	538
<b>Total</b>	<b>4 397</b>	<b>115</b>

Fonte: Funai/IBGE

Embora exista uma diferença considerável entre os números apresentados pela Funai e pelo IBGE, estes possibilitam visualizar as formas de apoio ofertadas pela Funai aos estudantes indígenas, como ajuda de custo ou bolsas. Os dados também demonstram uma mudança no quadro de acesso das populações indígenas ao Ensino Superior no Brasil entre 1985 e 2002, cuja relação com os programas de pós-graduação, principalmente na área de Ciências Humanas, consistia em serem informantes ou tema de pesquisa. Hoje, amplia-se o

número de indígenas que estão acessando os cursos de graduação em instituições públicas e privadas em todo o País, e alguns deles vêm procurando sua especialização profissional nos programas de pós-graduação em cursos de mestrado e doutorado<sup>67</sup> (SOUZA, 2003, p. 32-33). Neste período, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI), ligada à Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC), promoveu o atendimento de pelo menos 100 mil estudantes indígenas, matriculados em 1.392 escolas indígenas. Trabalhavam nestas escolas cerca de 4.000 professores, e 75% destes eram indígenas e lotados em suas comunidades de origem (SOUZA LIMA e BARROSO HOFFMANN, 2004, p. 9).

Por duas décadas, diferentes sujeitos envolvidos com a educação escolar indígena, não apenas ligados ao MEC e às secretarias de educação, mas também ligados a ONGs, universidades e outras entidades, enveredam esforços para construir uma política de educação diferenciada própria para cada povo indígena habitante das terras brasileiras. Não apenas uma educação diferenciada que respeite a diversidade de tradições, culturas e línguas indígenas existentes, mas, principalmente, que tenha a participação ativa dos povos indígenas em sua construção e implementação como agentes ativos no processo educacional de suas crianças, jovens e adultos. Este processo é complexo e dialético, uma vez que busca o respeito à diversidade indígena, mas também procura romper com práticas assistencialistas e integracionista tão presentes na história de contato entre os povos indígenas e a sociedade nacional.

Em meio a este processo político, cresce o debate sobre a educação escolar indígena, do qual resultaram diferentes documentos já citados neste capítulo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993 (BRASIL, 1994) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998). Outros documentos, como o Parecer 14/99 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (aprovado em 14 de setembro de 1999) e a Resolução 03/99, que fixou as Diretrizes para o Funcionamento das Escolas Indígenas, editados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de

<sup>67</sup> Destacam-se: Darlene Yaminalo Taukane, índia Kurá-Kakairi, com mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMG); Namblá Gakrán, índio Xokleng/Laklãnõ, com mestrado em Linguística pela Unicamp/SP; Eliane Potiguara, índia Potiguara graduada em Letras Português/Literatura, é autora do livro *Metade cara, metade máscara* (Editora Global, SP, 2004); Joênia Batista de Carvalho, índia Wapichana, formou-se em Direito pela Universidade Federal de Roraima, em 1997, considerada a primeira advogada indígena do Brasil; Azilene Kring Kaingang, índia Kaingang e socióloga; Delta Maria de Souza Maia é também índia Wapixana, mestre em História pela UFSC, cursava o doutorado em História na mesma instituição em 2006, época de seu falecimento. Foi a primeira indígena a finalizar um curso de mestrado na UFSC; entre outros.

Educação, seguiram normatizando a educação escolar indígena no Brasil; culminando com o Plano Nacional de Educação de 2001, que, em seu capítulo 9, da “Educação Escolar Indígena”, traz como uma de suas metas a formulação no prazo de dois anos de “[...] um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente” (BRASIL, 2002, p. 110).

Favorecendo os escritos sobre a educação indígena no PNE/2001 (BRASIL, 2002), o Parecer 010/2002, do relator Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em 11 de março de 2002 pelo Conselho Nacional de Educação/MEC, com bases na solicitação enviada pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), chama as Instituições de Ensino Superior Federais ao comprometimento com a formação de professores indígenas em nível superior, como consta na meta 17 sobre a Educação Indígena da Lei 10.172; também afirma que as “[...] universidades dos sistemas de ensino e outras instituições de Ensino Superior credenciadas, em especial as mais próximas das populações indígenas, devem se comprometer com as necessidades de formação dos professores indígenas em nível universitário” (BRASIL, 2002).

Após dois anos da edição do PNE/2001 (BRASIL, 2002), Souza (2003) realizou um mapeamento avaliando a concretização de seus objetivos e metas. No capítulo quatro, sobre o diagnóstico do Ensino Superior, registra-se a promessa de ampliação da oferta para este nível de ensino para os povos indígenas de 30%. Na realidade, o acesso de indígenas ao Ensino Superior, embora expressivo naquele momento, ainda era mínimo. Tanto os dados do IBGE como os da Funai revelaram que o acesso não ultrapassava 0,6% do total da população indígena, como demonstra a tabela abaixo:

<b>Tabela 06 – População Indígena no Brasil e o acesso ao Ensino Superior</b>		
	<b><i>IBGE</i></b>	<b><i>Funai</i></b>
<b><i>População</i></b>	734.127	340.000
<b><i>Universitários</i></b>	4.197	1.150
Fonte: Souza (2003).		

Dos 1.150 indígenas universitários registrados pela Funai em 2002, 706 estão matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, os outros 444 estão em IES públicas. Segundo o gráfico apresentado por Souza (2003), na Região Sul os estudantes



universitários indígenas estavam matriculados somente em IES privadas. E, em quase todo o Brasil, os indígenas chegavam ao Ensino Superior disputando as vagas oferecidas nestas instituições, com outros candidatos da sociedade nacional.

<b>Tabela 07 – Estudantes universitários indígenas</b>		
<b><i>Regiões do Brasil</i></b>	<b><i>Rede Pública</i></b>	<b><i>Rede Privada</i></b>
Norte	75	7
Nordeste	11	281
Sudeste	5	80
Sul	7	146
Centro Oeste	346	192
<b><i>Total</i></b>	<b>444</b>	<b>706</b>
<b><i>Total Geral</i></b>	<b>1.150</b>	

Fonte: Funai, 2002.

Atualmente, os estudantes indígenas têm tido acesso às vagas no setor público de Ensino Superior através de cursos específicos destinados à formação de professores indígenas em nível superior, ou pela reserva de vagas criadas pelas políticas de ações afirmativas em IES públicas.

Com relação aos cursos específicos para a formação de professores indígenas, encontram-se as Universidades Federais de Goiás (UFG), do Amazonas (UFAM), da Grande Dourados (UFGD), de Roraima (UFRO) e de Minas Gerais (UFMG), bem como as Universidades Estaduais do Amazonas (UEA), Mato Grosso (Unemat) e Mato Grosso do Sul (UEMS).

Somente nas universidades Unemat e UEMS, estavam matriculados em 2002, nos cursos específicos, cerca de 80% dos indígenas da rede pública de Ensino Superior. Na Unemat funciona, desde 2001 o Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, que, em 2002, contava com 200 estudantes na primeira turma. Em 2005, era iniciada a primeira etapa do curso, com mais 100 estudantes indígenas aprovados no processo seletivo realizado em 2004<sup>68</sup>.

Outras vagas estão acessíveis através dos projetos de ações afirmativas, implementados inicialmente na Região Norte do País e agora também presentes em IES públicas de outras regiões. Desde então, este quadro vem sofrendo alterações, ampliando não

<sup>68</sup> A primeira seleção para este projeto foi feita em 30/3/2001. As provas foram realizadas em dez pólos regionais com um total de 570 inscritos, sendo 351 candidatos pertencentes ao Estado do Mato Grosso e os outros 219 provenientes de outros Estados da federação. A segunda seleção ocorreu em 3/10/2004 com um total de 235 inscritos, sendo todos pertencentes a Mato Grosso.

somente o número de estudantes indígenas no Ensino Superior, mas a criação de licenciaturas específicas e da implementação de políticas afirmativas nas universidades públicas, conforme será especificado no próximo tópico.

Quanto à política de expansão da oferta no Ensino Superior proposta no PNE de 2001 (BRASIL, 2002), que visava a diminuir o processo de desigualdade na oferta de cursos nas regiões brasileiras, percebemos, segundo as afirmações de Souza (2003, p. 35), que somos chamados a refletir sobre o fato de que “[...] a diferença na história do contato aliada à diversidade cultural e finalmente a relação que se estabelece entre a demanda indígena e o poder público são determinantes do modo como se afirmam as possibilidades de acesso no Ensino Superior para indígenas”.

Segundo os dados do censo apresentado pela Funai em 2002, dos 1.150 estudantes universitários indígenas, sete estavam cursando IES públicas, e 146, IES privadas, na Região Sul, ao contrário do Centro-Oeste, onde se encontravam 346 indígenas em IES públicas e 192 em IES privadas (SOUZA, 2003, p. 35).

O PNE de 2001 (BRASIL, 2002), no tópico 11, propunha o delineamento de diretrizes curriculares para garantir que os programas de estudo das diferentes instituições de educação superior levassem em conta as diferenças sociais existentes nas regiões do País. Em se tratando das populações indígenas, é necessário estabelecer uma aproximação visando ao diálogo com as lideranças e demais membros destas comunidades, procurando, com a troca de conhecimentos, delinear um novo modelo de Ensino Superior que incorpore em sua estrutura curricular e administrativa o contínuo debate sobre a diversidade étnico-cultural existente no País, no sentido de construir políticas públicas para a inclusão das minorias sociais e étnicas. Nesse sentido, o tópico 19 deste documento trata da criação de políticas de acesso à Educação Superior para os povos indígenas, que tem sido pauta de suas reivindicações.

A procura dos povos indígenas pelo ensino em nível superior tem chegado aos programas de pós-graduação – tópico 15 do PNE/2001 (BRASIL, 2002) –, com estudantes que estão concluindo ou já concluíram os cursos em diferentes áreas. Com o objetivo de atender a esta demanda, a UFAM, em 2003, disponibilizou cinco vagas para estudantes indígenas nos programas de pós-graduação da área de Ciências Humanas.

Ainda sobre as políticas de acesso, o tópico 26 do PNE (Ibidem, 2002) fala na ampliação do crédito educativo para atender a pelo menos 30% da população indígena matriculada em IES do setor privado. É necessário inserir este objetivo num cenário mais amplo de discussão sobre a distribuição de renda no Brasil, no qual os povos indígenas ocupam lugar entre a parcela mais pobre da população brasileira, a qual muitas vezes carece

de “[...] direitos fundamentais como a educação” (SOUZA, 2003, p. 37).

Em 1999, havia 93.037 estudantes indígenas no Brasil; destes, 80,6% estavam matriculados no Ensino Fundamental. Em 2002, dentro deste percentual, um número razoável de indígenas finalizava o Ensino Médio e reivindicava sua entrada no Ensino Superior. Embora haja uma expansão no Ensino Fundamental nas áreas indígenas e do número de professores indígenas, tratados por Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2004, p. 10) como uma “nova categoria sócioétnica-profissional”, não havia uma formação adequada para estes professores com conhecimentos necessários para o exercício desta função, visto que os projetos empreendidos pelo MEC, até o momento, não passavam de ações isoladas, sem uma política para a Educação Superior indígena em âmbito nacional.

Surgiam naquele momento políticas indigenistas em diversos Ministérios, entre os quais o da Saúde, através da sua Fundação Nacional de Saúde (Funasa), que suscitavam a participação indígena como “interlocutores” e, quase sempre, como “[...] protagonistas de processos para os quais se faziam necessários conhecimentos aos quais não tinham acesso e que nem lhes chegavam com facilidade” (SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2004, p. 12). Sobretudo, os mesmos autores colocam que o protagonismo exigido dos indígenas por suas próprias organizações “[...] não se fez acompanhar de nível de informação, acesso a conhecimentos não-indígenas ou sistematização dos conhecimentos indígenas compatíveis com o desafio”.

Projetos como o que vem sendo implementado pelo Núcleo Insikiran na Universidade Federal de Roraima (UFRR), e outras que veremos no próximo tópico, constituem uma iniciativa autônoma, mas estruturada por profissionais que tratam especificamente da educação escolar indígena sob a ótica epistemológica da interculturalidade.

#### **2.4.1 Licenciaturas indígenas em IES públicas**

Em todo o Brasil, estão sendo elaboradas e implementadas Licenciaturas Indígenas em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, constituindo um novo cenário para a educação escolar indígena. Estas licenciaturas surgem devido a uma demanda dos jovens indígenas que vêm finalizando os cursos de Magistério Diferenciado – promovidos pelas Secretarias de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia – ou o Ensino Médio nas escolas indígenas das aldeias, TIs e das escolas não-indígenas frequentadas por indígenas, mas, principalmente, por suas experiências como docentes nas escolas indígenas. Outro fator

que vem alimentando a demanda pelo Ensino Superior encontra-se delineado pelos processos de demarcação de terras indígenas, que vêm se intensificando desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1996).

O primeiro passo na direção da formação em nível superior para os povos indígenas foi dado logo após esta Constituição pelo indígena Ailton Krenak, que organizou o Centro de Formação Indígena em Goiânia. Este centro objetivava formar indígenas em diversas áreas, entre elas Agronomia e Direito, para compor um quadro de profissionais capacitados no diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos científicos ocidentais, para construir, diretamente junto ao Estado-nação, novas redes de relações sociais. O projeto não teve continuidade, mas alguns dos indígenas formados hoje frequentam cursos de pós-graduação (SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2004, p. 16).

A discussão empreendida nas universidades em função desta demanda por cursos de graduação diferenciados, voltados para os povos indígenas, constitui-se em um desafio para pesquisadores das IES, educadores e, especialmente, para os povos indígenas. Algumas das licenciaturas implementadas até hoje têm oferecido um aporte científico, mas também político para as organizações indígenas.

A formação em nível superior de ensino tem sido uma preocupação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), haja vista as exigências da LDBEN (2007a) e do PNE (Ibdem, 2002) quanto à formação em nível superior dos professores indígenas e pelo número reduzido de professores com tal titulação. Tendo presente esta demanda, professores indígenas da OPIR junto aos representantes da Universidade Federal de Roraima (UFRR) conseguiram implementar com a UFRR uma proposta para o ingresso de indígenas nesta instituição em 1994. Disso resultaram diversas reuniões, encontros e assembléias realizados para debater sobre a realidade do ensino entre os povos indígenas que envolvia a formação de professores, resultando no curso de Magistério Indígena Parcelado, que veio ampliar a demanda pela continuidade na formação em nível superior de ensino. (BRASIL, 2007c).

Em 2000, foi realizado o primeiro Seminário sobre Ensino Superior Indígena na maloca de Canauani, organizado pela OPIR. Neste evento, foi debatido e construído um projeto pedagógico indígena em parceria com a UFRR, OPIR, MEC, Secad e Funai. Nesse mesmo ano, a OPIR enviou à Reitoria da UFRR uma proposta para a construção de cursos de formação para professores indígenas. Levando em consideração a solicitação destes povos, a UFRR analisou esta demanda e organizou uma Comissão composta por professores desta instituição para pensarem na criação de um Núcleo de Formação Superior Indígena e outro criando os cursos de Licenciatura Indígenas. Seguindo um cronograma semanal de reuniões, a

Comissão organizou o I Seminário de Ensino Superior: Conquistando Espaço na Formação do Professor Indígena, que contou com a participação de representantes das universidades brasileiras, sendo primordial para o fechamento do projeto do Núcleo Insikiran de Formação de Professores Indígenas e seu Regimento, apresentado em julho de 2001 (UFRR, 2007).

Foi assim estabelecida uma parceria institucional com as organizações indígenas de Roraima, entre elas a Organização dos Professores Indígenas (OPIR), o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Associação dos povos Indígenas de Roraima (APIR) e a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), bem como com a Funai e o Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação de Roraima e a UFRR, que possibilitou a criação, em 2002, do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, promovendo a construção do projeto para o Curso de Licenciatura Intercultural em 2003. O Núcleo tem como objetivo geral “[...] formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, com áreas de concentração em Ciências Sociais, em Comunicação e Artes ou em Ciências da Natureza, de acordo com legislação vigente” (UFRR, 2007).

A Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas construída pelo Núcleo Insikiran objetiva a formação de professores indígenas das etnias Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Y'ekuana, Patamona, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Wapixana e Yanomami, para a Educação Básica das escolas indígenas de suas comunidades. Procura, através de uma formação transdisciplinar e intercultural, prepará-los não apenas para a docência, mas para desenvolver e orientar atividades de pesquisa para a construção de uma educação escolar diferenciada, bilíngüe e intercultural, voltada para as questões da vida em comunidade (cultura, tradições, ritos, cosmologia, percepção de mundo, etc.). Este curso tem como característica metodológica o “Sistema Multipresencial” orientado em cinco procedimentos, sendo: “períodos de formação na UFRR” durante o recesso escolar; “ensino a distância” organizado por programas de rádio que fornecem comentários e orientação na leitura dos textos; encontros programados para acompanhamento com os professores e lideranças indígenas e visitas à sede do Núcleo Insikiran, em Boa Vista; “atividades extracurriculares” que correspondem a oficinas pedagógicas que buscam complementar a matriz teórica do curso como Redação em Língua Portuguesa, língua indígena, Informática, e outras; e, “acompanhamento da prática pedagógica”, ou seja, o estágio-docência.

O primeiro processo seletivo foi realizado em 2003, com a formação de uma turma de sessenta professores indígenas. Outras seleções foram realizadas, e hoje o curso conta com 180 professores indígenas regularmente matriculados no Departamento de Ensino de Graduação da UFRR, que serão habilitados em Licenciatura Plena.

Foi também implementado pelo Núcleo Insikiran um curso pré-vestibular para preparar os candidatos indígenas para os processos seletivos de diferentes universidades, com o propósito de atender a outras demandas dos povos indígenas de Roraima. O núcleo trabalha em parceria com a Universidade Federal de Roraima (UFRR), e no ano de 2005 aprovou quatro estudantes nesta instituição de ensino em cursos regulares e dois em uma universidade privada do mesmo Estado. Em 2006, participaram 80 estudantes, que foram selecionados entre 115 inscritos.

O Núcleo Insikiran é precursor na formação de professores indígenas em uma licenciatura diferenciada. Propostas como esta têm sido discutidas e elaboradas em diferentes universidades públicas desde então. Somente em 2006, foram criados quatro cursos de licenciatura específica para indígenas, sendo o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), o Curso Formação Intercultural de Professores: Curso para Educadores Indígenas, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Curso de Licenciatura Indígena no Contexto dos Gurani e Kaiowá (Projeto Tekó Arandu), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no Estado do Mato Grosso do Sul, e o Curso de Licenciatura Específica para Professores Indígenas do Alto Solimões, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

A Licenciatura Intercultural Indígena da UFG aplicou o seu primeiro vestibular em setembro de 2006. A primeira turma contou com 60 indígenas dos Estados de Goiás e Tocantins pertencentes aos povos Carajá, Apinajé, Javaé, Xerente, Guarani e Timbira, que habitam a região do Araguaia, sendo 11 provenientes do Estado de Goiás e 49, do Tocantins. O curso foi organizado pelo Departamento de Letras da UFG, sendo desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFTO) e com o apoio financeiro das secretarias de Educação dos dois Estados e da Funai. Esta licenciatura está configurada em cinco anos (janeiro de 2007 a 2011), sendo dividida em módulos oferecidos na sede da universidade em Goiânia (GO), nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, bem como nas aldeias.

O Curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural de Professores da UFMG objetiva formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena, com enfoque intercultural, para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, com áreas de concentração em Línguas, Artes e Literaturas; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades. Com duração de cinco anos e carga horária de 3.700 horas, o curso será ministrado em etapas intensivas presenciais na universidade (nos meses janeiro, fevereiro e julho) e em etapas intermediárias nas áreas de origem dos estudantes, nos meses

intermediários aos da etapa intensiva (março a junho, e agosto a novembro).

Em junho de 2006, foi formalizado o Curso de Licenciatura Indígena no Contexto dos Guarani e Kaiowá (Projeto Tekó Arandu), no auditório da UFGD, na cidade de Dourados, no Estado do Mato Grosso do Sul. O curso, realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SED)<sup>69</sup> e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), é direcionado aos professores Guarani e Kaiowá, e conta com 60 estudantes matriculados atualmente. A carga horária do curso é dividida em aulas presenciais na universidade e intermediárias nas localidades indígenas, com um currículo específico que favorece o diálogo intercultural entre as diversas ciências e os saberes tradicionais indígenas. A proposta do curso veio sendo discutida há dois anos com efetiva participação dos índios Guarani e Kaiowá e busca suprir uma demanda de profissionais da educação, preparados em uma pedagogia específica, bilíngüe e intercultural, para atuarem no Ensino Médio das escolas indígenas. Esta ação emerge da reivindicação do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, cuja organização reúne, desde 1991, esta categoria de profissionais indígenas para discutir e encaminhar questões de educação escolar, entre outros assuntos do interesse de suas comunidades. A maioria deles são alunos egressos da primeira turma do curso Normal em Nível Médio - Projeto Ára Verá.

O Curso de Licenciatura Plena para Professores Indígenas da UEA realizou vestibular em junho de 2006 com 850 índios inscritos, concorrendo a 250 vagas. Seu projeto foi construído a partir de uma parceria entre a UEA e a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB). Das 250 vagas, 230 foram destinadas ao povo Ticuna, e 20 vagas, para indígenas de outras etnias. O curso foi iniciado em 2006 e estruturado em módulos a serem realizados durante as férias escolares. Os estudantes matriculados nesta licenciatura podem concluir sua habilitação em três terminalidades, sendo: Estudo de Linguagem; Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Humanas.

Na Unemat, em junho de 2006 foram certificados 180 estudantes da primeira turma do Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, que concluíram as atividades em janeiro do mesmo ano. O curso está estruturado em cinco anos, com uma carga horária de 3.570 horas, distribuídas em dez etapas de estudos presenciais (1.900 horas), ensino e pesquisa (1.250 horas), e estágios supervisionados (420 horas). A experiência com a licenciatura indígena na Unemat foi considerada um exemplo de política de ação afirmativa pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), durante a Conferência realizada em 2003, no México. Este programa recebe recursos do

---

<sup>69</sup> A SED/MS coordenou a proposta de criação da licenciatura.

Prolind<sup>70</sup> desde 2005 junto com mais onze universidades federais e estaduais (UFMG, UFRR, UFAM, de Campina Grande (UFCG), UFTO, UFBA, UEA, Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Universidade do Oeste do Paraná (UOPR) (BRASIL, 2007c).

Em Altazes, Amazonas, teve início em 2007 o Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura, a partir de uma iniciativa da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM). Esta organização solicitou à UFAM, através de ofício datado de 22 de julho de 2005, um curso para suprir a demanda pelo processo de escolarização dos jovens Mura, mas, principalmente, como forma de valorização étnica, de recuperação de sua memória histórica e pela conquista de autonomia socioeconômica e cultural, reconhecendo e valorizando outras tradições indígenas e os conhecimentos advindos da sociedade envolvente. Sua matriz curricular contempla os seguintes temas transversais: Movimentos e Lutas Indígenas; Direitos Indígenas; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Bio-Sócio-Diversidade; Arqueologia e Patrimônio Indígena; Saúde e Qualidade de Vida. Construído sob uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, o curso está estruturado em quatro anos e meio, num total de 3.160 horas, e objetiva formar professores Mura para atuarem na “[...] 2ª etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas Mura com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes” (UFAM, 2007, p. 14), atendendo inicialmente 60 estudantes indígenas. O Curso foi desenvolvido pela UFAM, através do Grupo de Pesquisa Formação de Professores/as no Contexto Amazônico, ligado à linha de pesquisa Formação e Práxis do Educador/a Frente aos Desafios Amazônicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação. Este projeto foi concretizado a partir de recursos obtidos no Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), da Secretaria de Educação Superior (SESU) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), vinculados ao Ministério da Educação (MEC) em parceria com a OPIM, e contribuirá com o debate sobre

<sup>70</sup> Nos dias 8 e 9 de dezembro de 2006, foi realizada a oficina de intercâmbio Prolind – Licenciaturas Interculturais Indígenas: Sistematizando Experiências. Foram discutidos os desafios que envolvem a qualificação profissional do professor indígena. Participavam do encontro representantes da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), das Universidades Federais de Roraima (UFRR) e de Minas Gerais (UFMG), e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). As quatro instituições fazem parte do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). A Universidade de São Paulo (USP) e as Universidades Federais de Goiás (UFG), do Tocantins e da Grande Dourados (UFGD) participaram como convidadas. A meta do evento foi sistematizar a experiência das universidades na implementação dos cursos e, assim, facilitar a disseminação das licenciaturas interculturais. Os cursos de licenciatura indígena têm duração de cinco anos. A partir do terceiro ano, os professores já podem dar aulas a alunos do Ensino Fundamental em suas aldeias. Cada universidade estabelece a grade curricular, mas a partir do quarto ano os professores já podem optar pela especialização em determinada área de conhecimento. (GRUPO EDUCAÇÃO INDÍGENA 2, 2007).



projetos político-pedagógicos para as escolas Mura.

Para o ano de 2008, a UFPE tem como proposta a implantação de um Programa de Formação para Professores Indígenas do Estado de Pernambuco, através do curso de Licenciatura em Educação Intercultural. O programa visa a atender cerca de 180 indígenas atuantes como professores no Ensino Fundamental e Médio das escolas localizadas nas TIs e aldeias. O edital de seleção será lançado em 2007, explicitando o processo seletivo, que incluirá a apresentação de um memorial dos últimos dois anos de atividades docentes, uma prova de avaliação escrita e uma carta de apresentação do chefe da comunidade indígena em que o professor leciona. Este curso está focado em três áreas de concentração, sendo Linguagem e Artes; Ciências da Terra e da Natureza; e Ciências Humanas e Sociais, e será ministrado no Campus do Agreste, sediado em Caruaru, facilitando a participação dos professores, devido à proximidade com os municípios de origem. Desenvolvido em módulos, o curso contará com atividades presenciais práticas de estudo cooperado e estágios supervisionados<sup>71</sup>. A iniciativa é uma parceria interinstitucional, que contará com os professores da UFPE (inclusive do Campus do Recife), da UPE e de profissionais do Centro de Cultura Luiz Freire. Conta-se ainda com a parceria da Funai e da Secretaria Estadual de Educação.

A implementação deste programa constitui para a UFPE uma nova perspectiva na relação da universidade com os povos indígenas. O objetivo deste programa de formação é ampliar o envolvimento do professor indígena com sua realidade econômica, política e social, buscando trazer subsídios para contribuir no processo de planejamento e execução do programa de formação de professores indígenas<sup>72</sup> (GRUPO EDUCAÇÃO INDÍGENA 2, 2007).

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena (Ciesi)<sup>73</sup>, composta por pesquisadores da UFSC e da UDESC que desenvolvem trabalhos entre os povos indígenas, por técnicos da Secretaria de Estado da Educação, e por membros de entidades indigenistas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Comissão de Apoio aos povos Indígenas (CAPI), vem debatendo

<sup>71</sup> A implementação do programa é fruto de trabalho conjunto da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, Núcleo de Formação de Docentes do Campus do Agreste, Núcleo de Estudos sobre Etnicidade (Nepe) e Núcleo de Estudos Indigenistas (NEI) do Campus de Recife, além da Comissão de Professores Indígenas (Copipe).

<sup>72</sup> Em Pernambuco, segundo a Secretaria de Educação, existem 120 escolas indígenas, 639 professores e, aproximadamente, dez mil alunos distribuídos entre os 11 povos: Atikum, Truká, Kambiwá, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pankararu, Xukuru, Pipipã, Pankararu e Pankaiuká, que vivem no Agreste e no Sertão. Todas as escolas indígenas são estaduais. Destas escolas, apenas três oferecem o ensino de 5ª a 8ª séries, e duas têm o Ensino Médio.

<sup>73</sup> A Ciesi foi criada em 16 de março de 2007 pela portaria nº 223/2007 da UFSC.

sobre as licenciaturas indígenas já implementadas no Brasil e sobre as demandas pelo Ensino Superior entre estes povos em diferentes Estados e IES públicas, com o fim de construir um projeto piloto para um curso de Licenciatura Indígena em Santa Catarina, destinado aos povos indígenas da Região Sul do Brasil (Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ). Após construída a proposta a mesma deverá passar pela apreciação do Conselho Universitário desta instituição.

O trabalho desenvolvido na Ciesi tem como contexto o crescimento da população escolar indígena no Brasil nas últimas décadas, e as demandas territoriais, ambientais e educacionais dos povos indígenas que foram apresentadas durante a Conferência Regional dos povos indígenas, realizada em Florianópolis, Santa Catarina, entre os dias 06 e 10 de junho de 2005, e da Conferência Nacional dos povos indígenas, realizada em Brasília, Distrito Federal, entre os dias 12 e 19 de abril de 2006. Nesse sentido, a comissão realizou visitas às TIs para discutir sua proposta junto aos povos Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ, no sentido de acolher suas considerações sobre a implementação de uma licenciatura específica. O acolhimento da proposta para o curso de Licenciatura foi positivo e pode ser apreciado no depoimento transcrito abaixo.

É preciso resgatar a cultura indígena. Viver o tempo de hoje de forma mais abrangente, com o conhecimento do não-índio, mas sendo indígena. A licenciatura normal me faz aprender, mas a minha realidade é outra, e no meu dia-a-dia será que vou conseguir aplicar aquelas teorias? Uma licenciatura indígena vai ajudar a ampliar a realidade na minha comunidade. (Professora indígena).

Embora estas licenciaturas venham promovendo o debate para o aprimoramento da educação escolar indígena e o avanço dos cursos de licenciatura específica já em desenvolvimento, estes não são suficientes. Pensamos ser necessário empreender esforços no sentido de fortalecer as organizações de professores e estudantes indígenas no debate para a construção de um currículo escolar eminentemente indígena, ou seja, que reflita o cotidiano dos distintos povos indígenas localizados em diferentes regiões do Brasil.

#### **2.4.2 Programas de Ações Afirmativas para Indígenas**

Paralelo às Licenciaturas Indígenas, também vêm sendo discutidos e implementados em IES públicas Programas de Ações Afirmativas que visam ao estabelecimento de vagas para os povos indígenas nestes centros de Ensino Superior. Estas propostas caminham na esteira da discussão sobre as cotas sociais e étnico-raciais que vêm acontecendo no Brasil desde o início deste século.

A questão do acesso de indígenas ao Ensino Superior constitui uma demanda que

crece anualmente. Com o processo de contato com a sociedade regional e a prática de integracionismo por muito tempo presente nos órgãos de assistência (SPI e Funai), tornou-se necessário para os indígenas ter acesso aos diferentes conhecimentos encontrados na sociedade envolvente, objetivando dominar valores e códigos sociais necessários ao diálogo pela demarcação de terras de ocupação tradicional. Esta demanda busca também orientar processos educativos para a valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas, a partir do registro de saberes e práticas necessários à sua sobrevivência cultural. Para alguns dos 227 povos<sup>74</sup> indígenas existentes no Brasil, a escola assimilacionista imposta pelos órgãos de assistência por décadas passou a ser pacificada pelos índios e apropriada como meio de recuperar e revitalizar aspectos tradicionais necessários à sua sobrevivência física e cultural, como a língua indígena, os mitos, os ritos, os conhecimentos sobre o uso das ervas medicinais, etc. Nesse sentido, a busca pelos conhecimentos científicos nas universidades públicas e privadas constitui um instrumental necessário para o fortalecimento cultural e político destes povos. Porém, o acesso à rede pública de Ensino Superior por muito tempo apresentou-se distante da realidade indígena, devido à sua formação escolar ter sido por muito tempo embasada no currículo de escolas públicas. Hoje, diferentes instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais vêm discutindo esta situação e promovendo a construção de políticas internas de acesso socioeconômico e étnico-racial. Algumas experiências serão apresentadas na sequência.

O Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) vem provendo seminários para o debate sobre as Ações Afirmativas desde o ano de 2002, com o objetivo de mapear experiências de inclusão promovidas por instituições de Ensino Superior públicas brasileiras, nas quais vêm sendo desenvolvidos programas que visam a atender às demandas sociais, principalmente, aquelas que dizem respeito à democratização do acesso ao conhecimento. Em 2006, os membros do Programa de Ações Afirmativas apresentavam uma proposta de acesso aos cursos regulares da UFMG, para ser discutida com os oito povos indígenas do Estado (Pataxó, Maxacali, Xacriabá, Crenaque, Aranã, Caxixó, Xucuru-Cariri e Pancararu), como forma de atender às necessidades de formação superior destes povos. No entanto, a instituição não se pronunciou até o momento sobre a

---

<sup>74</sup> Hoje, o Estado brasileiro reconhece a diversidade de povos indígenas que habitam o território nacional e que somam entre 600 mil indivíduos, compreendendo 227 povos falantes de pelo menos 180 línguas específicas. Destes, 480.000 mil índios estão localizados em TIs, e os outros 120.000 mil indígenas vivem em diferentes centros urbanos. Calcula-se que, no momento da chegada dos colonizadores portugueses, existiam mais de 1.000 povos indígenas, perfazendo cerca de 2 a 4 milhões de pessoas. Dado capturado no site do Instituto Socioambiental <http://www.institutosocioambiental.org.br/pib/portugues/quonqua/qqindex.shtm>, 4 de setembro de 2007.

implementação de um programa de ações afirmativas tanto para indígenas quanto para os negros, justamente quando as universidades públicas têm sido chamadas pelos movimentos sociais a discutir processos de democratização do acesso como combate às desigualdades raciais e sociais (MAD, 2007)<sup>75</sup>.

A UFMG também possui outro programa de acesso aos cursos de graduação em parceria com a Funasa, através do programa VigiSus, para o apoio de estudantes indígenas no Curso de Enfermagem da UFMG. Em 2006, duas estudantes do povo Umutina e um estudante do povo Karajá foram os primeiros a ingressar através de concurso vestibular neste curso em vagas específicas deste convênio. A intenção do programa é promover a formação de indígenas na área de Enfermagem para atuarem diretamente em suas comunidades, onde estarão avaliando as condições sociais e de saúde, propondo também melhorias na qualidade de vida dessa população indígena. (BRASIL, 2007c).

Outro programa de acesso ao Ensino Superior foi implementado na Universidade de Brasília (UnB) através de convênio estabelecido com a Funai. A universidade oferece dez vagas para candidatos indígenas nos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Farmacêuticas, Enfermagem e Obstetrícia, Nutrição e Medicina. O primeiro vestibular contendo este programa de cotas foi realizado em 2006, com a participação de 1.176 candidatos indígenas que prestaram as provas em 19 pólos regionais da Funai (Belém/PA; Boa Vista/RO; Brasília/DF; Campo Grande/MS; Manaus/AM; Porto Seguro/BA; Recife/PE; São Gabriel da Cachoeira/AM e Tabatinga/AM). Este convênio foi assinado em 2004, porém, o acesso aos cursos da UnB até o primeiro processo seletivo<sup>76</sup> direcionado especificamente para aos indígenas em 2006 dava-se através de transferência de IES privadas (BRASIL, 2007c).

O Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná (UFPR) aprovou, em 2005, um Plano de Metas de Inclusão Racial e Social para esta instituição a ser implementado ao longo de dez anos. Em relação aos índios, foi definido que nos vestibulares de 2005 e 2006 seriam concedidas cinco vagas em caráter de extensão, sendo acrescidas duas vagas nos vestibulares de 2007 e 2008, e mais três vagas a partir de 2009, totalizando dez vagas preenchidas pelos indígenas através de convênios formalizados entre a UFPR e a Funai (BRASIL, 2007c).

A Universidade do Centro-Oeste (Unicentro/PR) possui um sistema de reserva de vagas desde o ano 2002, e cada uma das universidades públicas do Estado do Paraná

<sup>75</sup> “Carta à Reitoria – Pela implementação de uma política de ações afirmativas na UFMG”. Capturado no site <http://madufmg.blogspot.com/>, em 27 de agosto de 2007. (MOVIMENTO AFIRMANDO DIREITOS NA UFMG, 2007).

<sup>76</sup> Para concorrer às dez vagas oferecidas pela UnB, os candidatos devem apresentar a auto-declaração de indígena, a carta de recomendação da liderança da aldeia de origem e o histórico escolar.

destinava inicialmente três vagas para estudantes indígenas. Em 2006, uma lei estadual ampliou para seis o número de vagas em cada instituição. Ao todo, são oferecidas 43 vagas, sendo sete para a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e seis para cada uma das instituições estaduais: Universidades Estaduais de Ponta Grossa (UEPG), Londrina (UEL), Maringá (UEM), Oeste do Paraná (Unioeste), Centro-Oeste (Unicentro) e Norte do Paraná (Unp). Para a UFPR, concorrem candidatos de todo o País, e para as estaduais, candidatos de TIs e aldeias do Paraná. Como política de permanência, os estudantes indígenas recebem uma bolsa de R\$ 350,00 oferecida pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior<sup>77</sup> (GRUPO EDUCAÇÃO INDÍGENA 2, 2007).

A Universidade Federal do Estado de São Paulo (Unifesp) incorporou em seu processo vestibular de 2006 o sistema de cotas étnico-raciais para os candidatos negros, pardos e indígenas que cursaram todo o Ensino Fundamental e Médio em escola pública. Neste vestibular, foram concedidas 46 vagas distribuídas nos Campus de São Paulo e Baixada Santista. No edital para o vestibular de 2007, foram ampliadas as vagas para 107, divididas entre os Campus de São Paulo, Baixada Santista, Diadema e Guarulhos.

Outras universidades federais e estaduais oferecem atualmente vagas para os indígenas em seus sistemas de cotas: como o Tocantins, com um sistema destinado apenas aos indígenas com um total de 5% das vagas gerais disponíveis nos cursos de graduação; Bahia, com uma reserva de 2% no total de vagas destinadas às cotas para negros e egressos do ensino público; Maranhão; ABC Paulista, com duas vagas do total de 750 destinadas ao sistema de cotas; Mato Grosso do Sul, com 10% das vagas para os indígenas, somadas às vagas concedidas nas universidades estaduais, como: Minas Gerais (UEMG), com 5% das vagas; Amazonas; Goiás com 5% para índios e portadores de necessidades especiais<sup>78</sup>; e, Norte Fluminense (UENF), com vagas para os indígenas desde 2003.

Na Universidade Federal de Santa Catarina, a discussão pela implementação de uma política de cotas para negros, indígenas e egressos do ensino público se iniciou no primeiro semestre de 2006 com a criação da Comissão para Ampliação do Acesso com Diversidade Socioeconômica e Étnico-Racial da UFSC, resultando na aprovação, pelo Conselho Universitário, em julho de 2007, de uma proposta que traz a seguinte divisão de vagas: 1) 20% (vinte por cento) são destinadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental e Médio em instituições públicas de ensino; 2) 10% (dez por cento) aos

<sup>77</sup> Cada ano, uma das instituições é responsável pela elaboração e aplicação do concurso vestibular. (EDUCAÇÃO INDÍGENA II, 2007).

<sup>78</sup> A UFG implementou pela primeira vez o sistema de cotas no edital para o vestibular 2005/2, oferecendo 2% das vagas para os indígenas e os portadores de necessidades especiais. No vestibular para 2006/1, o número de vagas passou para 3%, e em 2007/2, para 5% (UFG, 2007).

candidatos autodeclarados negros, que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental e Médio em instituições públicas de ensino; e 3) cinco vagas suplementares para candidatos indígenas. A proposta de ações afirmativas apresentada ao Conselho Universitário ainda prevê a implementação de uma política de permanência para estes estudantes durante a realização dos cursos de graduação, utilizando os recursos públicos “[...] para diminuir os efeitos das desigualdades e discriminações socioeconômica e étnico-racial no Ensino Superior, oportunizando o acesso e a permanência na Universidade de segmentos historicamente excluídos e discriminados” (UFSC, 2007).<sup>79</sup>

As experiências acima relatadas estão acontecendo impulsionadas pelas mudanças legislativas no Brasil desde a década de 1990 e pela construção de políticas de educação escolar específicas para os povos indígenas. No entanto, no que se refere às políticas de acesso ao Ensino Superior, muito há que caminhar no sentido de ampliar o acesso, bem como de viabilizar a permanência destes estudantes indígenas nos cursos de graduação em IES públicas.

Embora a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1996) tenha assegurado o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe para os povos indígenas, e o seu artigo 231 refira-se aos indígenas como membros pertencentes a grupos étnicos diferenciados, portadores do direito de manter sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, e não mais como uma categoria social fadada à extinção; como também garanta nos artigos 210 e 215 o uso da língua indígena e dos processos próprios de aprendizagem, não assegura o acesso dos indígenas aos cursos de graduação e pós-graduação dando continuidade em sua formação profissional.

O MEC, as Secretarias Estaduais de Educação, ONGs, IES públicas e organizações

<sup>79</sup> Outras IES públicas apresentam programas de ações afirmativas, porém não foi possível trazer para este texto no momento. Assim, apresentamos apenas uma listagem complementar contendo as universidades federais estaduais identificadas até o momento. Entre as Federais tem-se a de São Paulo (Unifesp), do Tocantins (UFTO), da Bahia (UFBA), do Maranhão (UFMA) e a do ABC Paulista (UFABC). Entre as universidades estaduais, tem-se: do Mato Grosso do Sul (UEMS), do Amazonas (UEA), de Goiás (UEG) e do Norte Fluminense (UENF). Outras universidades da rede pública com sistema de cotas para egressos do ensino público e afro-descendentes são: Escola Superior de Ciências da Saúde/Distrito Federal, Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual da Bahia (UEBA), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UFNF), Universidade Estadual da Zona Oeste do Rio de Janeiro (Uezorj), Faetec do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PR), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade do Estado do Mato Grosso (UEMT), Universidade Estadual de Montes Claros/MG (UEMC/MG), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Estadual de Pernambuco (UEPE), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade do Estado de São Paulo (UESP), Fatec/SP e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).

indígenas vêm desenvolvendo projetos para o ensino e a formação de professores índios, tomando como meta o respeito à interculturalidade, ao multilingüismo e à etnicidade, e também vêm investindo na produção de material didático-pedagógico específico para as escolas indígenas. Porém, é preciso pensar e desenvolver políticas públicas para a educação escolar e superior indígenas como forma de possibilitar o desenvolvimento dos conhecimentos científicos ocidentais com respeito às especificidades culturais e étnicas destes povos.<sup>80</sup>

#### **2.4.4 O Ensino Superior entre os Xokleng/Laklãnõ**

O espaço acadêmico vem sendo objeto de interesse dos Xokleng/Laklãnõ desde o final da década de 1990, no tocante à busca de apoio para o debate sobre a questão da demarcação de suas terras tradicionais e, principalmente, na busca de assegurar a sua sobrevivência física e cultural. Sua aproximação das universidades vai além do interesse em fortalecer o movimento de resistência cultural, mas, principalmente, como estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação de diferentes instituições de Ensino Superior privadas.

O Xokleng/Laklãnõ Namblá Gakrán foi um dos primeiros a buscar os conhecimentos científicos nas universidades do Estado de Santa Catarina, onde cursou a graduação em Ciências Sociais na Universidade do Vale do Itajaí (Univali), município de Itajaí; e, em 2003 foi premiado com uma bolsa de estudos da Fundação Ford para dar seguimento em sua pesquisa no curso de Mestrado em Lingüística da Universidade de Campinas, Unicamp, no Estado de São Paulo, onde obteve o título de Mestre em Lingüística em outubro de 2005, tornando-se o primeiro lingüista índio no Brasil.

<sup>80</sup> Muitos eventos têm sido realizados, tanto por instituições de Ensino Superior, pelo MEC e Secretarias de Estado da Educação, como por ONGs e organizações indígenas, ampliando cada vez mais o debate sobre a Educação Superior indígena. Para citar os mais recentes, foi realizado em 15 e 16 de agosto de 2007 o Colóquio Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas no Estado de São Paulo, organizado pela Faculdade de Educação de São Paulo (Feusp). O II Seminário povos Indígenas e Sustentabilidade: Saberes e Práticas Interculturais na Universidade foi outro evento realizado nos dias 27 a 30 de agosto de 2007 na Universidade Católica Don Bosco (UCDB), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O evento reuniu pesquisadores e estudantes indígenas de diversos Países latino-americanos e de vários Estados brasileiros, bem como representantes do MEC, do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford e da Funai, objetivando aprofundar o debate sobre saberes e práticas interculturais na universidade, tendo em vista não apenas o acesso e a permanência dos acadêmicos índios nas IES, mas, principalmente, o comprometimento destas com a elaboração de políticas públicas e a efetivação de projetos coletivos de sustentabilidade dos povos indígenas (NEPPI, 2007). Paralelo a este evento, aconteceu o II Encontro dos Acadêmicos Indígenas do Mato Grosso do Sul, no dia 27, também na Universidade Católica Dom Bosco. Tendo como tema central de discussão “Estudantes Indígenas no Ensino Superior: Conquistas e Desafios”, o evento objetiva o fortalecimento político dos acadêmicos indígenas, bem como a elaboração de um documento contendo sugestões acerca das políticas voltadas para a questão indígena na Educação Superior, que será encaminhado às instituições e órgãos de apoio (GRUPO EDUCAÇÃO INDÍGENA 2, 2007).

Hoje, outros Xokleng/Laklãnõ vêm buscando fora da aldeia conhecimentos que promovam sua formação profissional em diferentes áreas. Em 2000, havia na FURB, em Blumenau/SC, oito indígenas matriculados em cursos de graduação e um na Univali, em Itajaí. Naquele momento, os estudantes indígenas recebiam um auxílio financeiro da Funai para o pagamento das mensalidades. Este repasse foi interrompido mais tarde, devido à falta de verbas para a educação no órgão de assistência (MAESTRI, 2001, p. 43).

Em 2006, o número de estudantes Xokleng/Laklãnõ frequentando os cursos de graduação na FURB (Direito, Educação Física e outros) elevou-se para onze indígenas<sup>81</sup>, que para permanecerem matriculados contavam com um auxílio financeiro em forma de bolsa de estudos proveniente da Lei Complementar n° 281, de 20 de janeiro de 2005. No Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi), havia em 2006 35 estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura desta instituição (História, Geografia, Matemática, Normal Superior, Biologia e Letras Espanhol/Português). A primeira turma era formada por onze indígenas que ingressaram nesta instituição em janeiro de 2005, através de concurso vestibular regular, e que se formarão em dezembro de 2007. Em 2006, ingressaram mais 24 indígenas, totalizando os 35 estudantes atualmente matriculados, sendo que deste universo, 19 são mulheres distribuídas nos seguintes cursos: nove frequentam o curso de Letras Espanhol/Português, uma, o curso de História, uma, o curso de Geografia, três, o curso de Biologia, duas, de Matemática e três, o Normal Superior.

Desde o início do primeiro semestre, estes estudantes indígenas enfrentaram e enfrentam dificuldades financeiras para se manter nos cursos, o que inclui o pagamento da matrícula e mensalidades, bem como sua manutenção no período de aulas (moradia, alimentação, transporte e material escolar – livros, cadernos, etc.). Após um intenso diálogo com a administração da Uniasselvi, eles conseguiram ser incluídos no Plano de Apoio Financeiro ao Estudante de Graduação da Uniasselvi/Fameblu (Portaria n° 09 de 31 de janeiro de 2005), recebido pela instituição através da Lei Complementar n° 281, de 20 de janeiro de 2005<sup>82</sup>. Inicialmente, este plano concedia entre 50% e 80% de desconto nas mensalidades,

<sup>81</sup> Desde o ano de 2005, estes estudantes vêm se reunindo com os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB, com o objetivo de trazer para esta instituição os conhecimentos tradicionais de seu povo. Estas reuniões possibilitam que os jovens estudantes possam debater sobre sua realidade social, que são mediadas e refletidas com os conhecimentos adquiridos durante a graduação e a convivência em Blumenau. Este espaço se mostrou de grande importância para uma articulação política e social destes indígenas nesta instituição, tornando mais fácil o processo de acompanhamento nas aulas da graduação (MARKUS, 2006, p. 67-68).

<sup>82</sup> Este Plano tem a finalidade de apoiar os estudantes carentes da Uniasselvi através de bolsas de estudo, bolsas de pesquisa, bolsas de trabalho, bolsa-família, bolsa curso, bolsa marketing e ainda por meio de financiamento institucional. Os recursos são provenientes do apoio financeiro estadual através da Lei Complementar 281, de 20 de janeiro de 2005, e do governo federal, pelo Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior do Ministério da Educação (FIES/MEC). Ver documento anexo.



porém a matrícula e os demais 50% ou 20% restantes são de responsabilidade destes estudantes indígenas, o que resultou em um débito crescente com a Uniasselvi, visto os recursos obtidos como professores na Terra Indígena não serem suficientes para a manutenção de suas famílias. Como o recurso é encaminhado somente no final de cada semestre, estes estudantes acumulam seus débitos durante os meses correspondentes, o que lhes rende um percentual em juros que o Plano de Bolsas não cobre. Estes juros vão se acumulando devido à falta de recursos financeiros para quitá-los. Como as bolsas têm validade semestral, sendo necessária a realização de uma nova inscrição do candidato (que deve preencher um formulário socioeconômico) todo o semestre, estes estudantes passam por um processo de estresse contínuo até o momento de saber se foram ou não contemplados com as bolsas de estudos.

O transporte da Terra Indígena Ibirama para a Uniasselvi tem sido realizado gratuitamente pela prefeitura de José Boiteux, Santa Catarina. Porém, com relação aos materiais de estudo, moradia e alimentação, os gastos saem por conta destes estudantes indígenas.

Para o ano de 2007, todos os estudantes Xokleng/Laklãnõ foram contemplados com os 80% de desconto referente a bolsa de estudo e também com a bolsa família constante do Plano de Apoio Financeiro da Uniasselvi/Fameblu, recebendo mais 20% de desconto em suas mensalidades, totalizando 100%. Porém, ainda soma-se aos seus débitos o pagamento das matrículas do primeiro e segundo semestres de 2007, que não são cobertas pelos descontos das bolsas de estudo e família. Os débitos referentes aos semestres anteriores, quando ainda não recebiam as bolsas integrais, continuam a ditar a sua conclusão ou não nestes cursos, pois, mesmo procurando o apoio da Funai e outras instituições, pouco avançaram no caminho de quitar suas dívidas.

A conquista dos 100% de desconto nas mensalidades veio depois de muita luta por parte destes indígenas para conquistarem um espaço de diálogo com a Uniasselvi. Sua persistência cultural associada a uma lenta adaptação aos costumes não-indígenas nos mostram que estes povos conseguem, de certa forma, impôr seus objetivos no sentido de conseguirem sanar suas necessidades. Como Sahlins (1990) afirma, estes povos passam a manipular as estruturas sociais possibilitando a reprodução da cultura indígena. Dessa forma, percebemos que os povos indígenas estão cada vez mais penetrando nos espaços antes estritamente não-indígenas, para se apropriarem de conhecimentos essenciais para sua sobrevivência em tempos atuais, quando a modernização social e a inovação tecnológica estão globalmente integradas à sociedade nacional.

O ingresso dos Xokleng/Laklãnõ nos espaços universitários da Uniasselvi e FURB deve-se, em parte, ao trabalho de educação escolar que vem sendo desenvolvido nas TIs pelos professores indígenas com o apoio da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia (SED/SC), mas também ao espírito de perseverança que os faz dar continuidade a seus desenvolvimentos intelectuais e à sua formação profissional. Essa motivação se constitui em mais uma ação que fortalece o movimento indígena, o qual prevê a necessidade de apropriação dos conceitos que regem a dinâmica social e cultural da sociedade nacional a fim de fortalecerem o diálogo para a demarcação de suas terras tradicionais.

#### **2.4.3.1 A Uniasselvi**

A Uniasselvi é uma instituição mantida pela Associação Educacional Leonardo Da Vinci (Asselvi), que entrou em funcionamento no dia 22 de fevereiro de 1999 na cidade de Indaial, oferecendo cursos de graduação. O projeto objetivava alcançar o status de Instituição Universitária, que foi obtido como título de Centro Universitário, para atender à demanda da região do Médio Vale do Itajaí. Este projeto foi construído e encaminhado para Brasília no dia 1º de julho de 1997 pelo professor José Tafner.

Após dois anos de atividade, as Faculdades da Asselvi (Faculdade de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, e Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas) foram transformadas em Faculdades Integradas do Vale do Itajaí (Facivi)<sup>83</sup>. Em 2 de setembro de 2004, recebeu o credenciamento de Centro Universitário Leonardo Da Vinci, através da Portaria número 2.686, publicada no Diário Oficial da União no dia 3 de setembro de 2004, na seção 1, p.19.

Em novembro de 2005, esta instituição passou a oferecer cursos a distância em todo o País, aprovados pelo MEC, atendendo cerca de 25 mil estudantes em diversos cursos de graduação.

São atendidos atualmente nos centros de ensino localizados nas cidades de Indaial e Blumenau<sup>84</sup>, mais de 8 mil acadêmicos na graduação presencial e 1.500 estudantes de pós-

<sup>83</sup> A Facivi foi criada oficialmente no dia 30 de maio de 1997, com a ata de sua constituição sacramentada através de Registro Civil no Cartório de Pessoas Físicas, Títulos e Documentos de Indaial, Santa Catarina, sob o nº 4.581, em 9 de junho de 1997 (fls.265, livro B-6). Os Estatutos estão registrados no mesmo cartório sob o nº 271, em 10 de junho de 1997 (fls.985 livro A-3). Inscrição no CNPJ nº 01.894.432/0001-56. (Uniasselvi, 2007).

<sup>84</sup> A Uniasselvi, freqüentada pelas professoras Xokleng/Laklãnõ, está localizada em Indaial, no Vale do Itajaí, distante cerca de 73 km do aeroporto de Navegantes, 19 km de Blumenau e 160 km, da capital Florianópolis. Situada às margens da rodovia BR-470, no km 71, apenas 300 metros após (sentido litoral-interior) o trevo de acesso aos municípios de Indaial e Timbó. Em Blumenau, está localizada também no Vale do Itajaí, distante cerca de 50 km do aeroporto de Navegantes e 143 km da capital, Florianópolis. Pontualmente, está situada no

graduação, através do Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG). Para atender a este corpo discente, a Uniasselvi conta com aproximadamente mil professores e 500 funcionários.

O espaço físico que abriga os 4.068 alunos de graduação e os 826 alunos dos 30 cursos de pós-graduação. Em Indaial, esta instituição tem uma área coberta de 11.163,77 m<sup>2</sup>. As instalações existentes compreendem 92 salas de aula climatizadas e equipadas com: vídeo, retroprojetor, televisão, quadro branco liso utilizado para escrita e projeção de imagens, e computador móvel equipado com TV Coder, foto-show e projetores multimídia; nove laboratórios de Informática; Sala de digitação para os alunos; uma Biblioteca com mais de 40.000 volumes; auditório para 250 lugares; espaços pedagógicos, administrativos e de uso dos alunos como: cantinas, áreas cobertas, banheiros. Dispõe ainda de uma sala para videoconferência em um estúdio de TV, rádio e fotografia, Laboratórios do Curso de Design-Moda e um teatro, chamado Teatro Da Vinci, inaugurado em 18 de julho de 2002, com capacidade para 700 pessoas.

Em Blumenau, a Uniasselvi criou outra entidade, a Faculdade Metropolitana de Blumenau (Fameblu), que iniciou suas atividades nas instalações da antiga fábrica Albany. O campus possui uma área construída de 18.501,62 m<sup>2</sup> – que inclui cantina, biblioteca, sala da administração, laboratórios e salas de aula –, num terreno de 55.091,76 m<sup>2</sup>. Outra área de 150.000 m<sup>2</sup> adquirida em comodato com a Indústria Cremer S.A., com três casas históricas e outras instalações, perfazendo um total de aproximadamente 1.200 m<sup>2</sup> de área construída, será dedicada à implementação de projetos de conservação ambiental e histórica, bem como para o curso de Gastronomia.

Em Guaramirim, existe ainda a Faculdade Metropolitana de Guaramirim (Fameg)<sup>85</sup>, criada como Sociedade Educacional do Vale do Itapocu (Sevita) em 12 de maio de 2000. Em junho de 2001, assinou um convênio com a Uniasselvi e com o ICPG para criar o Curso de Especialização em Psicopedagogia. Em setembro de 2002, a Portaria 2.752 aprovou a criação do Curso Normal Superior, e em 15 de março de 2004, os cursos de Administração com Habilitação em Comércio Exterior; o curso de Design, com ênfase em Moda; o curso de Turismo, com ênfase em Lazer e Eventos, e a Licenciatura em Matemática.

Esta instituição está localizada na rodovia BR-280, km 60, nº 15.885, Bairro Imigrantes, município de Guaramirim, Santa Catarina. Possui uma estrutura física de 10.223,50 m<sup>2</sup> construídos, com 68 salas de aula climatizadas e estruturadas com material pedagógico composto por TV 29", videocassete e retroprojetor. Possui uma ampla biblioteca

---

Bairro Itoupava Central, às margens da rodovia BR-470, próximo ao km 48, menos de 1 km após (sentido interior-litoral) o posto da Polícia Rodoviária Federal.

<sup>85</sup> Para saber mais, visitar o site da Fameg: <http://www.fameg.edu.br>.

com salas de estudos e títulos atualizados para cada curso, além de uma videoteca, brinquedoteca e espaço Famekids. Oferece também seis laboratórios de informática, quatro laboratórios de desenho e moda, uma tecidoteca, uma sala multimeios, salas multiuso e três auditórios.

## Capítulo 3

### AS PROFESSORAS XOKLENG/LAKLÃNÕ: ESCOLARIZAÇÃO, ENSINO SUPERIOR E IDENTIDADE ÉTNICA

*Nosso ancestral dizia: Temos vida longa!  
 Mas caio da vida e da morte  
 E range o armamento contra nós.  
 Mas enquanto eu tiver o coração aceso  
 Não morre a indígena em mim e  
 E nem tampouco o compromisso que assumi  
 Perante os mortos  
 De caminhar com minha gente passo a passo  
 E firme, em direção ao sol.  
 Sou uma agulha que ferve no meio do palheiro  
 Carrego o peso da família espoliada  
 Desacreditada, humilhada  
 Sem forma, sem brilho, sem fama. [...]  
 (POTIGUARA, 2004, p. 102)*

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a constituição da identidade étnica entre as professoras Xokleng/Laklãnõ, tomando como referência o contexto de escolarização e formação no Ensino Superior da Uniasselvi. Subsidiaremos esta reflexão com alguns elementos culturais significativos, extraídos das entrevistas realizadas com estas mulheres e que são usados pelo seu povo para designar a sua pertença étnica, como a memória histórica compartilhada e os processos de autoria, bem como os aspectos culturais como o faccionalismo, o sistema de nomeação das crianças recém-nascidas, a autodenominação étnica, a organização social, as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho. Estes elementos nos auxiliaram a compreender o significado do pertencimento étnico para as professoras Xokleng/Laklãnõ, sobre o entendimento de ser índia através dos olhares não-indígenas e, por fim, o tornar-se professora indígena através dos processos de escolarização e Ensino Superior.

#### 3.1 Etnicidade e identidade étnica: concepção

A etnicidade e a identidade étnica têm sido, de fato, tema de investigação e análise das Ciências Sociais desde a década de 1970, tendo sua ampla divulgação na revista *Ethnicity*, criada em 1974. A ascensão do conceito de etnicidade deve-se a um processo reivindicatório de identificação étnica iniciado no final da década de 1960, primeiramente nas sociedades

industriais e, logo após, sendo percebido também em sociedades em desenvolvimento, tanto em nações auto-identificadas como pluriétnicas ou culturalmente homogêneas.

Os regionalismos e nacionalismos em Países da Europa, os conflitos lingüísticos presentes no Canadá e na Bélgica, bem como as questões de tribalismo na África, na época em que na América Latina emergiam os movimentos indígenas, tornaram emergencial uma nova abordagem do conceito de etnicidade. Os estudos sobre etnicidade e identidade étnica, nesse período, enfatizavam a investigação desses fenômenos reivindicatórios, que se originavam a partir dos movimentos organizados com base no pertencimento étnico. Neste caso, a pertença étnica passou a ser considerada como concernente à ação social, de onde derivam “[...] lealdades e direitos coletivos”, constituindo-se em uma categoria essencial para a diferença social (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 24-25).

Nesse período, foram publicadas obras importantes sobre os movimentos de elaboração, transformação e resistência de identidades étnicas em diferentes regiões do mundo, trazendo considerações sobre a etnicidade e os processos de migração, sobre a etnicidade urbana, os grupos negros na sociedade norte-americana, os “tribalismos” encontrados em diferentes Países da África e demais continentes, entre outras pesquisas que estudavam a identidade étnica sob diferentes perspectivas.

O crescimento da etnicidade como fenômeno social foi considerado por diferentes autores que a pensavam como substrato do desenvolvimento econômico, da industrialização e da formação dos Estados-nações. Um período que traz a homogeneização também faz emergir o nacionalismo étnico e o racismo, tornando a etnicidade uma consequência das desigualdades presentes no desenvolvimento, e a organização étnica como uma forma de resistência, produto da economia capitalista.

A ligação das sociedades tradicionais com o desenvolvimento econômico e industrial que acontecia no mundo era vista por pesquisadores da época como uma forma de assimilação destas às sociedades industrializadas, mas também como facilitadora de identidades particulares, o que a tornava um fenômeno da contemporaneidade (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998 p. 27).

Brass (1991, p. 19) revela que a “comunidade étnica” seria uma outra versão de organização social de classe, na qual a etnicidade consistiria em uma categoria de identificação da “consciência de classe” em uma dada sociedade. Outros teóricos, como Glazer e Moynihan (1975), afirmavam que as transformações étnicas em curso nas sociedades contemporâneas promoveram o entendimento da etnicidade como uma nova “categoria social” para a análise destes fenômenos sociais no século XX, da mesma forma que a

“categoria de classe social” correspondeu às análises no século XIX (POUTIGGANT e STREIFF-FENART, 1998, p. 26).

Estudiosos dessa época, como Francis (1947), consideravam a etnicidade como parte das relações humanas. Outras obras foram publicadas com estudos sobre a etnicidade em diferentes Países, como a pesquisa de Cohen (1974) sobre a compreensão da etnicidade urbana; de Giles (1977) e suas análises sobre a Sociolinguística, através do estudo de casos na sociedade norte-americana e Países como a Grã-Bretanha, Grécia, África e outros do Oriente Médio. Já os trabalhos apresentados por Glazer e Moynihan (1975) ocupavam-se de analisar as situações lingüísticas, nacionalistas e discriminadoras localizadas na China, Índia, União Soviética e com os negros norte-americanos.

Vistas como produto do desenvolvimento econômico com a industrialização advinda da expansão capitalista, que trouxe a formação e o crescimento de Estados-nações, as reivindicações por direitos relacionados às diferenças étnicas tornaram-se um fenômeno da época contemporânea. Esse contexto traz para os pesquisadores ocupados com as pesquisas da etnicidade em diferentes contextos sociais e geográficos uma demanda por estudos que tomem uma perspectiva mais global do tema. Seu conceito é ampliado na medida em que é desenvolvido pelas Ciências Sociais, que evidenciam a integração nacional em “[...] sociedades pós-coloniais” e as “[...] reivindicações étnicas e nacionalistas nas sociedades ocidentais” (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 27).

O que foi percebido pelos cientistas sociais colocava em cena o crescimento de um nacionalismo étnico junto com o racismo, ao contrário do que era esperado, de uma uniformização e individualismo devido à industrialização das nações ou globalização.

Embora sendo esperada uma uniformização e assimilação cultural, o fenômeno da contemporaneidade resultou na construção de identidades diferenciadas reivindicadas por grupos de interesse político, social e étnico, que perceberam como ameaça a possibilidade de “uniformização” ou globalização que viria, invariavelmente, afetar suas tradições culturais (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 28).

Ao contrário do que Glazer & Moynihan (1975) afirmam sobre o conceito de etnicidade como novo fenômeno, outros intelectuais da época o viam como indicativo de que tais fenômenos já existiam entrenchados nestas sociedades tradicionais. Os funcionalistas enfatizavam “o consenso, a adaptação e o equilíbrio” na relação entre as comunidades étnicas, e os teóricos modernistas perceberam nas “[...] ligações tribais e suas formas sociais tradicionais apenas arcaísmos ou obstáculos para a planificação social”, como Gusfield (1967), Lijphart (1977) e Burgess (1978) (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 29).

O conceito de etnicidade ultrapassa, dessa forma, os domínios da pesquisa científica nas Ciências Sociais, apresentando novos questionamentos teóricos e empíricos, na medida que passa a ser percebida em diferentes sociedades e não mais apenas naquelas industrializadas, que mantinham redes de relações de reciprocidade e comércio com outras sociedades tradicionais. Isso demonstrava que as sociedades, tradicionais não constituíam grupos isolados, mas que suas redes de relacionamento mostravam uma dinamicidade cultural, colocando em “xeque” a visão estereotipada e pejorativa que via estas sociedades como portadoras de uma cultura homogênea e primitiva, favorecendo a oposição entre primitivo/moderno e civilizado/selvagem (ver STEIN, 1964; REDFIELD, 1947; WIRTH, 1964).

Vigora nesse momento um conceito de etnicidade que assumia uma importante posição em pesquisas das Ciências Sociais, impulsionando uma nova análise dos antigos paradigmas envolvendo não somente as teorias da modernização na época, mas percebendo que as formas de organização comunitária podem ser encontradas em sociedades tradicionais, onde o pluralismo se coloca como característica distintiva em sua identificação étnica.

Skinner (1968), ao estudar os grupos tribais da África, contesta a existência apenas de relações hostis, evidenciando relações pacíficas que eram elaboradas e reelaboradas devido aos processos de imigrações, comércio e conquista, que tornavam as identidades grupais não absolutas, mas cambiantes. Também Schwartz (1975) sustenta tais proposições, afirmando que, numa época pré-colonial, as sociedades ditas “primitivas” não eram isoladas cultural e socialmente, mas que constituíam um “mosaico” de comunidades entre as quais podiam ser observadas “similaridades e diferenças”.

O que vimos até o momento é que o conceito de etnicidade tem sugerido novas questões teóricas e empíricas para estudar a identidade étnica de forma menos essencialista, levando em consideração a sua dinamicidade. Barth é considerado um dos primeiros estudiosos a criticar e revisar antigos paradigmas teóricos com base numa perspectiva dinâmica de análise. Para o autor, praticamente “[...] todo raciocínio antropológico baseia-se na premissa de que a variação cultural é descontínua: que haveria agregações humanas que, em essência, compartilham uma cultura comum e diferenças interligadas que distinguiriam cada uma destas culturas, tomadas separadamente de todas as outras” (1998, p. 187).

Este conceito levava a analisar os sistemas de organização social destas sociedades do ponto de vista de que se constituem em grupos isolados culturalmente, não dando atenção às relações sociais e econômicas estabelecidas com outras comunidades tradicionais vizinhas. Hoje, pesquisadores das Ciências Sociais têm dedicado esforços à análise da percepção do



“outro” – como estes grupos vêem a si mesmos e a seus vizinhos – considerando uma dimensão mais dinâmica nas organizações sociais e culturais dos povos indígenas.

Seguindo neste sentido, procuramos conceituar a identidade étnica a partir das definições de Barth (1998, p. 189-190), que analisa os critérios biológico e cultural para construir a sua definição de “grupos étnicos”, fundamentados pela literatura antropológica anterior; seguindo com os estudos de Stuart Hall (2005) sobre as mudanças sociais ocorridas nas diferentes “identidades culturais”, que têm levado a transformações nas identidades entre diferentes grupos étnicos e sociais no mundo, como consequência da globalização.

Segundo Barth, os critérios biológico e cultural pressupõem um entendimento de que os grupos étnicos se apresentavam isolados, cada qual em sua própria cultura e organizados em sociedades que poderiam ser legitimamente isoladas para se proceder a uma descrição como se fossem uma ilha (BARTH, 1998, p. 195). Não sendo possível prever quais aspectos culturais seriam colocados em evidência pelos atores sociais, neste caso, o autor afirma que é preciso entender o grupo étnico como inserido em um contexto social mais amplo, onde interage com outras culturas humanas.

Para Barth (1998), grupos étnicos são formas de organização social, nas quais o critério fundamental para identificação étnica é a auto-atribuição ou da atribuição por outros de uma categoria étnica. Uma atribuição categórica é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica mais geral, presumivelmente determinada por sua origem. Os traços culturais de um grupo étnico sofrem alterações ao longo do tempo, refletindo-se em transformações culturais para seus membros. O que permite acompanhar a continuidade de um grupo étnico e o conteúdo da transformação cultural é, justamente, a identificação e auto-identificação de seus membros, que, por conseguinte, formam grupos étnicos neste sentido organizacional (1998, p. 193-194).

A identidade étnica é caracterizada não apenas por um conjunto de aspectos culturais, mas também por uma ordem social, provando ser necessário olhar para além dos limites sociais de um grupo étnico, a fim de compreender as diferenças existentes entre este e outros grupos diversos. Pois são exatamente as diferenças culturais e sociais entre índios e não-índios que os definem como grupos<sup>86</sup>.

Pensando a identidade étnica inserida num contexto social amplo e dinâmico, a percebemos como parte de uma identidade plural<sup>87</sup> que, segundo Hall (2005), vem sendo identificada entre os seres humanos do século XXI. Esta identidade plural comporta diferentes

<sup>86</sup> Na introdução deste trabalho, afirmamos que o termo “não-índios” constitui diferentes sujeitos e instituições externas ao povo Xokleng/Laklãnõ.

<sup>87</sup> Ver Bhabha(1998) e Certeau (1995).

categorias identitárias constituídas por relações de etnia, de gênero, de geração, de família e outras.

Para Barth (1969), estas categorias étnicas se apóiam em diferenças culturais e organizacionais que julgam significativas e que compõem o conteúdo da identidade étnica do grupo a que pertencem. Alguns destes elementos culturais se tornam sinais emblemáticos da diferença, colocando a cultura e a identidade étnica num processo dinâmico de transformações, sem que isso implique, necessariamente, a descaracterização cultural do grupo.

A perspectiva de Barth (1969) sobre a identidade étnica aproxima-se da proposta de Hall (2005, p. 49-50), que a concebe como um conjunto de representações construídas em situações específicas dentro de um “[...] sistema de representação cultural” ou como um “[...] modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2005, p.49-50)<sup>88</sup>.

Estas transformações na identidade Xokleng/Laklãnõ surgem a partir do momento em que estes passam a partilhar espaços sociais e culturais com os não-índios. Na cidade de José Boiteux, em Santa Catarina, por exemplo, os Xokleng/Laklãnõ circulam diariamente, freqüentando espaços públicos (bares, supermercados e outros) e institucionais (o Posto Indígena da Funai, o Posto da Funasa, a Prefeitura, e a Gerência Regional de Educação, Ciência e Tecnologia). Em Indaial, neste mesmo Estado, estes indígenas freqüentam a Uniasselvi, como também os bares, mercearias e outros espaços públicos. Sua identidade é freqüentemente confrontada pelas identidades dos não-índios, marcando a diferença entre as culturas<sup>89</sup>. Embora partilhem espaços públicos, evidenciam suas diferenças no sentido de afirmação étnica diante dos não-índios, que representam para eles a figura dos colonizadores invasores de suas terras. Nestes espaços e contextos, também tratados por Bhabha (1998) como “entre-lugares”, são possibilitados o encontro e confronto dialógico entre sujeitos que possuem diferenças culturais, étnicas, de gêneros e de geração, constituindo identidades próprias expostas e percebidas de forma ambivalente, fazendo emergir o pertencimento a grupos étnicos e sociais em diferentes situações, mas também a elaboração de processos de reciprocidade e cooperação.

Um aspecto interessante percebido atualmente nas inter-relações entre os Xokleng/Laklãnõ e os não-índios, reside nas reivindicações por direitos de cidadania (salário,

<sup>88</sup> Para saber mais a respeito do debate sobre identidade étnica, ver: Lapierre (1998), e Poutignat e Streiff-Fenart (1998).

<sup>89</sup> Notas do diário de campo referentes à observação nos cursos de capacitação de professores indígenas Laklãnõ, realizados em Balneário Camboriú e Itapema, Santa Catarina, nos anos de 2005 e 2006.

postos de trabalho e aposentadorias), que também revelam uma transformação nas categorias que integram a sua identidade étnica. Estas reivindicações vêm sendo expressas, cada vez mais, pelas mulheres Xokleng/Laklãnõ, principalmente, pelas professoras da TI Ibirama, que buscam a igualdade nas relações de trabalho nas escolas da TI. Hoje, não basta dizer que são índios ou índias e renegar as culturas dos não-índios, é necessário buscar no conhecimento ocidental uma forma de fortalecer sua identidade étnica.

Os Xokleng/Laklãnõ vêm sofrendo influências da sociedade regional desde os primeiros contatos, no início do século XX; observamos que esta influência desencadeia um processo de transformação cultural, no qual os aspectos tradicionais buscam uma forma de conviver com os novos adquiridos com o contato, mas sem resultar em prejuízo de um ou outro. Por exemplo, os projetos pedagógicos que buscam o fortalecimento da língua indígena propostos pelos próprios índios, os quais buscam apoio junto às instituições externas para terem acesso aos conhecimentos da ciência lingüística para o aprimoramento de seus estudos.

Sendo as culturas e as identidades étnicas concebidas como fluidas e dinâmicas, percebemos que são também conflitivas, no sentido de que são construídas e transformadas a partir de um processo relacional com a cultura e a identidade dos “outros”. Ou seja, a cultura, ao invés de ser pressuposto para a caracterização de um grupo étnico, passa a ser o seu produto (CARNEIRO DA CUNHA, 1986, p. 116). A identidade étnica é constituída entre sujeitos pertencentes a diferentes grupos étnicos, em espaços e contextos diversos, onde relações interétnicas e interculturais promovem a troca de saberes culturais, constituindo, como afirma Barth (1998, p. 15), “[...] fronteiras sociais”.

Isso nos conduz a pensar sobre a constituição de uma “identidade relacional” proposta por Woodward (2000, p. 09), ao analisar a história de sérvios e croatas na guerra da Bósnia. Podemos dizer que, entre os Xokleng/Laklãnõ e os membros da sociedade regional com quem têm relações sociais, também está sendo construída uma identidade relacional. Ou seja, a identidade Xokleng/Laklãnõ, para existir, depende de aspectos que residem fora dela, ou seja, é marcada pela diferença e pela exclusão.

Ao mesmo tempo em que se marca pela diferença, se marca também pelo desejo de compreender o que os “outros” são, a fim de transitar em seus espaços. Esta relação de aprendizagem sobre o que os “outros” conhecem acontece mais frequentemente entre os povos indígenas no contexto atual de relações sociais que a universidade proporciona.

A busca por uma educação diferenciada dentro da TI Ibirama vem do objetivo de conhecer a sociedade regional em sua totalidade, a fim de fortalecer sua cultura. Nesse processo, o indígena passa a conhecer-se a si próprio e a sua história, que envolve o contato

com os não-índios, buscando na compreensão do seu passado uma reafirmação identitária (WOODWARD, 2000, p. 12).

Hall (2005, p. 09) nos apresenta uma “mudança estrutural” que está “[...] transformando as sociedades modernas”, provocando uma fragmentação das “[...] paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade, que no passado tinham nos fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”, transformando a noção de identidade étnica.

No que diz respeito às professoras Xokleng/Laklãnõ, percebe-se uma transformação no seu modo de conceber-se como índia e membro de um povo. Em conversas informais realizadas entre janeiro e março de 2006 com algumas destas professoras, durante as aulas na Uniasselvi e no trabalho docente na TI, percebemos que elas têm buscado mais que uma fonte de renda, mas também a qualificação de seus saberes, objetivando aplicá-los com as crianças Xokleng/Laklãnõ, mas também, para fins de crescimento individual, na procura por melhores postos de trabalho fora da TI e no sonho de registrar suas próprias histórias.

A identidade Xokleng/Laklãnõ vem sendo transformada a partir das relações estabelecidas com os membros da sociedade regional. Este contexto de inter-relação reflete o que Hall (2005) afirma sobre a constituição de uma identidade étnica; para o autor, esta “[...] surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas da falta de inteireza que é preenchida a partir do nosso exterior”.

Nesta dissertação abordaremos os conceitos de etnicidade e identidade étnica como fenômenos sociais dinâmicos, para responder como se constitui a identidade étnica para as professoras Xokleng/Laklãnõ no contexto de escolarização e Ensino Superior. Entendemos que a etnicidade surge plural e permeada de categorias internas que definem e movem as identidades étnicas, refletindo diferentes formas de identificação e inclusão dos sujeitos em determinados grupos étnicos.

### **3.2 A perspectiva intercultural**

A diferença cultural passou a ser tomada mais intensamente como bandeira de luta pelos movimentos sociais na metade do século XX, tornando-se mais tarde tema de estudos e debates acadêmicos. Nos anos 1990, cresceram os discursos contrários à epistemologia monoculturalista, fortalecendo o debate em torno da multiculturalidade e da teoria de hibridização cultural, enfocada por Hommi Bhabha (1998) e Canclini (1999). A repercussão

deste debate, associada ao reconhecimento das diferenças culturais atingirem o plano da escolarização, fomentando estudos e pesquisas com os quais diferentes argumentos e proposições suscitaram produções acadêmicas nacionais e internacionais como de Ana Canen (2000), Carlos Alberto Torres (2001), Stephen Stoer (2001), Peter McLaren (2001), Cortesão (2001) e outros.

Os estudos sobre as desigualdades sociais ganharam impulso com o advento da globalização, que, por algum tempo, se pensou levar a um processo de homogeneização cultural, entendida aqui como um “sistema simbólico” (GEERTZ, 1989), no qual são expressas as relações próprias de cada sociedade, que passam de geração a geração, caracterizando um sistema integrado de ações conjuntas, identificadas por uma ideologia, crenças, expressões, formas de ser e estar; ou seja, uma “teia de significados” tecida pelo próprio ser humano, que governa e controla o seu comportamento<sup>90</sup>.

O complexo “sistema simbólico” que é a cultura organiza a vida e as coisas, conferindo uma identidade através de um “padrão de significados” que é “transmitido historicamente” e representado simbolicamente como herança que se perpetua (GEERTZ, 1989, p. 109). Nesse sentido, toda produção do ser humano, assim como o seu comportamento em sociedade possuem uma dimensão simbólica.

Entendendo a cultura como um “sistema de significados”, Hall (2007, p. 16) complementa a teoria de Geertz (1989), incluindo no conceito a compreensão de “prática social”. Para o autor, os seres humanos utilizam “sistemas de significados” para discutir “o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros” (HALL, 2007, p. 1), sendo estes “sistemas de códigos de significados” que fomentam as ações do “outro”. Estes “sistemas” ou “códigos” constituem a cultura, sendo assim, toda ação social é “cultura”, e “[...]todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (Ibidem, p. 1).

Como mencionamos no tópico anterior, era esperado que a globalização produzisse uma homogeneidade cultural, forçando o mundo a se tornar singular. No entanto, Hall (2007) adverte que não está havendo uma uniformização nos eventos e locais onde esta “revolução cultural” estaria ocorrendo. Os eventos culturais globais acontecem em pontos e momentos específicos, mostrando uma irregularidade em seu processo. Presentes em culturas ocidentalizadas e tecnologicamente mais avançadas, forçam as culturas e sociedades

<sup>90</sup> A antropologia interpretativa de Geertz (1989, p. 38) discute a dimensão simbólica no pensamento social. Criticando acentuadamente o etnocentrismo e o determinismo biológico, apresenta uma nova perspectiva para a Antropologia, impulsionando o entendimento do ser humano como produto de construções simbólicas complexas. Com o intuito de “desvendar o tecido simbólico”, questiona qual a significação existente do universo simbólico no contexto social, atento para o fato de que o indivíduo é produto deste contexto.

tradicionais, impedindo seu avanço, sem, necessariamente, haver a perda de tradições e modos de vida.

O que se tem percebido é uma complexificação das relações sociais no mundo globalizado, deixando claro que uma visão monoculturalista, na qual todos supostamente compartilhariam uma “cultura universal”, não tem lugar. Esta visão conduziu o projeto civilizatório de expansão colonial europeu, por séculos, por meio da exclusão e “subalternização” (AZIBEIRO, 2006) de minorias sociais e étnicas (como os indígenas e os escravos africanos). Com a crítica a este monoculturalismo, surgem idéias para um pensamento multicultural, com o reconhecimento de que cada grupo social possui um sistema cultural desenvolvido historicamente e, por vezes, milenar. Esta visão respeita os aspectos culturais de cada povo, tornando possível pensar projetos alternativos, porém, por outro lado, pode também suscitar a “[...] fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais” (FLEURI, 2001, p. 113).

A luta travada pelos movimentos sociais contra a crescente exclusão social alimenta um debate alternativo às idéias monoculturalistas e multiculturalistas. A perspectiva intercultural surge como forma de reconhecer “[...] o sentido e a identidade cultural de cada grupo social”, valorizando “[...]o potencial educativo dos conflitos”, ressaltando o valor do estabelecimento de uma “[...] relação crítica e solidária” entre diferentes culturas, buscando “[...] desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo” (FLEURI, 2001, p. 113).

No campo da educação, a perspectiva intercultural pretende trazer para a prática educativa a “[...] elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos”, para que esta deixe de ser um instrumento de propagação de uma cultura homogênea (FLEURI, 2001, p. 114).

Ao pensar o processo de colonização do Brasil, percebe-se que sua formação aconteceu mediante o encontro/confronto entre culturas diferentes, carregadas de especificidades, nos quais o colonialismo e os processos migratórios conduziram a relações de dominação e subordinação, resultando em violentos processos de transformação na identidade étnica dos povos autóctones. Este contexto mostra que as relações interculturais estabelecidas entre índios, colonizadores, colonos e negros foi conflitiva e possui em si aspectos característicos que devem estar em mente quando se propõe pensar o enfoque intercultural.

A diversidade cultural existente no Brasil traz consigo a convivência de diferentes grupos sociais que desenvolvem processos de identificação diferenciados e inter-relacionados em nível étnico, cultural, de gênero, de geração, entre outros. Este contexto alimenta debates

fecundos na academia, em âmbito nacional e internacional<sup>91</sup>, fazendo emergir uma nova perspectiva sobre a realidade dos povos da terra. Hoje, tem-se maior consciência da existência, não só de povos vivendo em diferentes continentes, mas de diferentes povos, com diferentes culturas coexistindo em um mesmo território, convivendo com as diferenças existentes em suas próprias culturas.

O contexto de formação da sociedade brasileira, como já foi falado em linhas anteriores, ocorreu num contexto de violência contra os povos indígenas e os grupos africanos escravizados, prorrompendo na contínua “subalternização” (AZIBEIRO, 2006) destes grupos pelas elites sociais, fato que ainda é observado de diferentes formas em nossos dias (por exemplo, as desigualdades salariais, o acesso à educação de qualidade e específica, entre outras).

A realidade em que se encontram estes grupos, entendidos como subalternizados, é de constante negação de sua alteridade. Uma realidade alimentada por ações que expressam percepções discriminatórias, preconceitos e elitizações enraizados no imaginário social. Processos de violência que, devido à sua constante reprodução, podem, algumas vezes, ser considerados como padrão em uma sociedade que apresenta uma diferença étnica acentuada.

Entretanto, estas relações geram tensões e conflitos, no momento em que o “outro” se revela em sua totalidade, como é o caso dos conflitos territoriais entre índios X colonos e quilombolas X colonos. Diante da diferença que se evidencia no conflito, grupos étnicos e sociais podem, inicialmente, criar processos de isolamento como forma de autoproteção, mas também como forma de agredir um ao outro. Estes processos culturais foram sendo construídos ao longo da história destes povos, a partir dos imaginários sociais, alimentados no desconhecimento que os diferentes sujeitos têm um do outro.

Hoje, no entanto, a necessidade de convivência em espaços públicos e institucionais vem promovendo o estabelecimento de relações sociais que oferecem um momento, mesmo que breve, para a reflexão sobre estas diferenças. Estes espaços de diálogo podem ser reconhecidos nas manifestações dos movimentos sociais contra os processos de exclusão, quando propõem a criação de políticas públicas que pensem as relações entre sujeitos e grupos sociais, étnicos e culturais diferentes.

A perspectiva intercultural procura, dessa forma, valorizar as “[...] identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas” (FLEURI, 2001, p. 113). O conflito gerado a partir das

---

<sup>91</sup> Ver Fleuri (2001 e 2003); Silva (2003); Fleuri e Souza (2003); Azibeirol (2003); Marin (2003); Falteri (1998); entre outros.

reivindicações destes grupos subalternizados é pensado a partir do interculturalismo como um potencial gerador de mútuas aprendizagens, de crescimento coletivo, e que deve ser voltado para o desenvolvimento de um sentimento de reciprocidade entre os grupos sociais e étnicos.

Dessa forma, falar de relações interculturais é, necessariamente, falar de diferenças culturais<sup>92</sup>. Se, por um lado, a diversidade cultural ressalta práticas, valores, costumes, símbolos, signos e significados, como inerentes às inter-relações estabelecidas entre os sujeitos sociais, por outro lado, a diferença cultural vem hierarquizar esses significados, entendidos como construções histórico-culturais, oriundos de relações de poder, estabelecidas entre os diferentes grupos (WEBER; NARDI; FLEURI et al., 2005, p. 01).

Tendo presente os processos de inter-relações entre as professoras Xokleng/Laklãnõ e os não-índios, juntamente com as diferentes percepções que provavelmente fazem uns dos outros, podemos compreender a complexidade existente nas ações e reações que acontecem por trás delas. Avaliar a complexidade destas relações é necessário para a compreensão do processo de encontro/confronto destes grupos étnicos num mundo entretecido em rede, que torna cada vez mais tênues as “fronteiras sociais” (BARTH, 1998, p. 195) e culturais<sup>93</sup>. A compreensão deste processo implica problematizar a complexidade destas relações, a partir das quais cada sujeito e cada grupo étnico elabora seus próprios significados.

Acredita-se que é justamente esta particularidade existente entre os sujeitos e suas relações sociais que permite um movimento transformador, no qual podemos nos educar mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1975). Negar esse movimento, permeado por diferenças e igualdades, é, de certa forma, negar o novo; enfim, é na relação dinamicamente constitutiva de diferenças e identidades que existe a possibilidade do surgimento de identidades interculturais.

A interculturalidade exige, assim, um novo pensamento, trabalhado a partir da desconstrução e relativização dos saberes, os quais, ao interagirem, funcionam como mediadores culturais e históricos. Esta relativização vem sendo percebida nos cursos de capacitação para professores Xokleng/Laklãnõ promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, nos quais acontecem momentos de

<sup>92</sup> O conceito de diferença é aqui pensado a partir das observações sobre diferença cultural de Homi Bhabha, que entende esta como um “[...] processo da enunciação da cultura como conhecível, legítimo, adequado a construção de sistemas de identificação cultural”. O autor afirma que, enquanto a diversidade cultural é “[...] uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativa, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1998, p. 63).

<sup>93</sup> O termo “fronteiras” é proposto por Tassinari (2001) para designar um lugar, no caso de sua pesquisa – a escola indígena –, que é promotor de articulações e trocas de conhecimentos, mas também de confronto, e possível redefinição das identidades pessoais e coletivas assumidas por índios e não-índios.



reflexão cultural e de aprendizagem das especificidades de outros grupos étnicos, como proposta para a formação destas professoras e professores indígenas, como docentes nas Escolas Indígenas de Ensino Básico Laklãnõ e Vanhucu Patté, da TI Ibirama. Mas, também, na convivência com diferentes pessoas nos cursos de licenciatura da Uniasselvi.

A interculturalidade é pensada neste estudo como um importante instrumento epistemológico, necessário para analisar as possíveis transformações ocorridas na identidade étnica das professoras Xokleng/Laklãnõ, bem como sobre os significados contidos nas relações estabelecidas com os não-índios.

Estando a maior parte destes sujeitos em relação, podemos entender que suas identidades sociais e culturais estão longe de serem fixas e estáveis, pois, no encontro/confronto com os não-índios, mostram-se fluidas e moventes, constituindo-se também pela convivência com os diferentes grupos étnicos, lingüísticos, religiosos, e outros, na qual são desconstruídas e reconstruídas a partir das relações estabelecidas internamente e, simultaneamente, com as interferências externas. Sobre isto, Hall (2005, p.12) afirma que o “[...] sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades”.

Sob a perspectiva intercultural, compreendemos os fenômenos de constituição identitária como processos de interação entre diferentes sujeitos socioculturais, que constroem dinamicamente “fronteiras sociais” (BARTH, 1998, p. 195) e culturais, em que as lutas pelo respeito à diferença se configuram mediante a busca de construção da igualdade de direitos e de oportunidades (WEBER e FLEURI, 2006).

As fronteiras sociais e culturais constituem para Hommi Bhabha (1998) “entre-lugares”, nos quais as diferentes identidades são expostas e percebidas ambivalentemente, aflorando o pertencimento a grupos sociais, étnicos e culturais em diferentes contextos e, ao mesmo tempo, a reciprocidade e cooperação entre eles. O “entre-lugar” é onde os olhares se cruzam, convergem e divergem, relacionando o querer, o agir e o decidir, num processo de inter-relação (WEBER et al, 2005, p.01).

Os “entre-lugares” que nos chamam a atenção neste estudo são constituídos pelas relações interculturais desenvolvidas no processo de escolarização e depois no Ensino Superior da Uniasselvi, entre os Xokleng/Laklãnõ e os não-índios<sup>94</sup>.

Pensando a interculturalidade e a educação escolar entre os povos indígenas,

<sup>94</sup> Os cursos de Licenciatura têm regime diferencial. Durante os meses de janeiro e julho, ocorrem os encontros presenciais; os alunos retornam à universidade uma vez por mês para acompanhamento. Durante o período de estágio que faz parte dos currículos a partir da 4ª fase destes cursos, o número de encontros aumenta para dois.

trazemos para reflexão as idéias da pesquisadora Ana Maria Rebelo Gomes contidas em seu texto *Projetos de Educação Escolar Indígena, interculturalidade e dimensão econômica: algumas questões emergentes* (2003), que enfoca o processo de implantação das escolas indígenas entre o povo Xacriabá<sup>95</sup> de São João das Missões, Minas Gerais. Tomando como base epistemológica a interculturalidade, entendida como “[...] a busca do diálogo entre diferentes modelos culturais” (2003, p. 154), a autora investiga a influência da escola no cotidiano deste povo indígena, conduzindo sua pesquisa em três níveis de análise.

No primeiro, a autora discute a proposta pedagógica curricular para escolas indígenas a partir do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), que, mesmo tendo a participação de professores indígenas de diferentes regiões do País em sua elaboração, ainda apresenta algumas “limitações e contradições” (GOMES, 2003, p. 161) mas, também, representa um avanço no diálogo com a sociedade brasileira, uma vez que se propõe como referência nacional.

O segundo nível de análise trata da organização administrativa das escolas indígenas e do “aparato estatal” que regula e controla o seu funcionamento. Mesmo com a existência do RCNEI, existe uma grande contradição com relação à organização e aos processos administrativos, que ainda são embasados no modelo estadual implementado nas demais escolas da rede. Isto coloca em risco a proposta pedagógica para estas escolas, devido a uma exigência administrativa contraditória. Para ilustrar esta parte da análise, Gomes (2003, p. 162) refere-se aos “alunos encostados” presentes nas salas de aula Xacriabá; o termo diz respeito às crianças que não atingiram a idade escolar, porém, passam a frequentar a escola junto às demais, devido aos laços de parentesco. Como não há normas que regulem processos como este, ocorrem impasses entre a gestão das escolas indígenas e a instituição estadual de educação. Um deles é a lógica de distribuição da merenda escolar, que obedece o número de crianças matriculadas regularmente e que se mostra, na prática, insuficiente para todas as crianças que transitam no espaço escolar.

Particularmente, temos interesse no terceiro nível de análise, que se refere ao impacto econômico e social que a escola inserida na comunidade indígena traz para a economia do município, em termos de ocupação profissional e renda, uma vez que a escola é responsável pela discussão sobre novas formas de trabalho, que são fontes de renda para a comunidade indígena, mas, também, introdutoras de novos modelos culturais.

Gomes (2003, p. 163) refere-se à interculturalidade como “[...] diálogo entre culturas

---

<sup>95</sup> Os Xacriabá constituem uma população de 6.000 pessoas, com cerca de 1.300 alunos de 1ª a 8ª séries, matriculados em 26 escolas das diferentes aldeias que compõem a área indígena. Este povo indígena representa aproximadamente 60% da população do município (GOMES, 2003, p. 158).

diferentes”, colocando como base para analisar os temas discutidos no RCNEI, sendo: “[...] a oralidade e a escrita; o bilingüismo; as práticas educativas tradicionais”; entre outros, explicitando que há casos em que a gestão comunitária da escola entra em conflito com a gestão pública.

O estudo de Gomes (2003) nos auxilia a pensar sobre as “formas de trabalho que a escola institui” também entre os Xokleng/Laklãnõ e, principalmente, sobre as exigências do Estado-nação com relação ao nível de formação dos professores indígenas, que tem levado à busca pelo Ensino Superior. Segundo a autora, o que se vê com a presença da escola é a introdução de uma “cultura do trabalho”, ou seja, das experiências de trabalho vividas pelos indígenas e de sua “[...] centralidade decisiva, participando de uma lógica cultural”, apresentada pela autora com bases nas formulações de Shalins (1979), nas quais o econômico torna-se o “[...] Locus principal da produção simbólica”. Neste caso, a “[...] dimensão produtiva é submetida ou delimitada/subsumida em outros campos da experiência social (por exemplo, no campo das relações de parentesco)” (GOMES, 2003, p. 164).

No caso Xacriabá existe uma grande desigualdade no diálogo entre esta comunidade indígena e os agentes institucionais, envolvidos com o gerenciamento de ações em TIs. Os indígenas têm dificuldades em compreender a relação existente entre a disponibilidade de recursos financeiros e o trabalho, que seria uma atividade geradora de renda. A idéia que se tem de um diálogo intercultural entre culturas diferentes é inexistente aqui, não havendo uma reflexão sobre a repercussão e as implicações que a noção de trabalho assalariado, como modelo cultural implementado nas escolas indígenas, pode trazer para estas sociedades, refletindo-se na falta de uma reflexão mais estruturada do que seria uma perspectiva intercultural e sua apropriação na formulação de documentos, tanto curriculares quanto reguladores da administração escolar.

Segundo a autora, “[...] o tema interculturalidade, discutido no âmbito curricular, não se apresenta no âmbito produtivo associado à existência da escola”. Mesmo estando presente em reflexões sobre os aspectos curriculares da escola indígena, a interculturalidade – tomada como base teórica nas reflexões sobre a língua (bilingüismo), os costumes e crenças; modelos de interação em sala de aula; autoridade, autoria, relação adulto-criança, e outros – se defronta com uma “[...] organização do trabalho que na maioria das vezes não é abordada na sua dimensão cultural e que ignora, assim, qualquer possibilidade de mediação” (GOMES, 2003, p. 165).

Observando a situação do povo Xokleng/Laklãnõ, diante da necessidade de formação profissional para um melhor acesso aos postos de trabalho na TI e sua relação com as

instituições de Ensino Superior, vemos que estas “novas relações sociais e econômicas” entram em confronto com a sua organização social, explicitado nos critérios que este povo elabora para a escolha dos professores para tal e qual disciplina a ser ministrada na escola indígena, que é enfatizado algumas vezes não por suas aptidões profissionais, mas por suas relações de parentesco. A escolha destes profissionais não é uma decisão destes em se tornarem docentes, mas uma indicação das lideranças.

É neste sentido dialógico que tomamos o conceito de interculturalidade, pensado também como perspectiva epistemológica atenta à pluralidade cultural existente entre os seres humanos, que interagem por meio de diferentes sujeitos possuidores de identidades étnicas diversas, necessário para o entendimento da constituição da identidade étnica para as professoras Xokleng/Laklãnõ da TI Ibirama.

### **3.3 A perspectiva de gênero para o estudo sobre os povos Indígenas**

Durante as entrevistas realizadas com as professoras Xokleng/Laklãnõ, foram identificadas situações relativas às relações que estabelecem com seus familiares (companheiros, filhos, pais, mães e outros), apontando para o universo das questões de gênero.

Temos ciência de que o tema “gênero” se constitui em um importante campo de debate nas Ciências Sociais e, neste caso, merece um aprofundamento teórico que virá com uma pesquisa futura. Porém, estando diante das situações presentes nos dados de pesquisa e entendendo que o gênero constitui parte essencial da constituição identitária entre os seres humanos, procuramos, com o auxílio de pesquisadores como Grossi (1998), Saffioti (1992), Carloto (2007), Fernández (2007), Lasmar (1999) e Sacchi (1999), apresentar nossa compreensão inicial das especificidades encontradas nos relatos das professoras Xokleng/Laklãnõ, fazendo, primeiramente, uma incursão pela literatura que trata do conceito de gênero.

#### **3.3.1 Do conceito de gênero**

Os movimentos sociais surgidos na década de 1960 e suas lutas “libertárias” contra a exclusão social, política, econômica e cultural, visando à igualdade entre as classes sociais, compõem um contexto histórico no qual diferentes sujeitos, antes invisíveis socialmente,

passaram a compor o cenário mundial. Essa década contribuiu para a organização do movimento feminista e do movimento gay, por constituir também um período de liberação sexual. O advento da pílula anticoncepcional, o questionamento da virgindade como modelo de virtude e do sexo não mais como ato de reprodução da espécie, mas de prazer mútuo, contribuíram para o questionamento feminino referente à diferença social existente entre os gênero feminino e masculino.

Segundo Grossi (1998, p. 2), as lutas demandadas pelos movimentos feminista e gay passaram a fazer parte de estudos acadêmicos nas universidades por dois motivos:

Primeiro porque a universidade é um lugar de produção do conhecimento fortemente influenciada pelas lutas sociais e, segundo porque muitas das estudantes (e algumas professoras) que participaram destas lutas percebem que não existem repostas a inúmeros questionamentos destes movimentos sociais e inicia-se um movimento no interior de diferentes disciplinas em busca de encontrar o lugar das mulheres até então invisível.

Tais estudos deram visibilidade ao universo feminino, expondo as desigualdades de poder existentes na relação entre os gêneros feminino e masculino.

O conceito de gênero surgiu dos estudos feministas, inicialmente abordando a “condição feminina” na década de 1960, ligado à corrente teórica marxista, a qual pensava que os assuntos femininos deveriam ser tratados unicamente pelas mulheres. A tese de Heleieth Saffioti intitulada *A mulher na sociedade de classes* representa bem este momento, analisando a opressão sofrida pelas mulheres em sociedades patriarcais (Ibidem, p. 03).

Nas décadas de 1970 e 1980, os estudos feministas passaram a focar as questões sobre as mulheres, não sendo mais possível pensar apenas sobre a condição feminina, haja vista as diferenças sociais e culturais (étnicas, regionais, etárias e outras) existentes no Brasil. A partir dos anos 1980, houve o desenvolvimento crescente de pesquisas envolvendo análises sobre o universo feminino, expondo as desigualdades de poder existentes na relação entre os gêneros feminino e masculino, porém, ainda embasados numa concepção biológica da mulher, ou seja, “[...] que todas as mulheres, independente de sua condição social, se reconhecem pela morfologia do sexo feminino”. Esta visão seria, mais tarde, problematizada pelos estudos de gênero, com representação na obra de Joan Scott *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1990), divulgada no Brasil pela pesquisadora Elizabeth de Souza Lobo, no Encontro Anual da Associação de Pós-Graduação em Ciências Sociais de 1987 (GROSSI, 1998).

Pensado como instrumento de análise, o conceito de gênero tem auxiliado no entendimento das relações entre mulheres e homens em diferentes sociedades e contextos

históricos. Procura demonstrar que os modelos de condutas e expectativas tanto para mulheres como para os homens são construídos socialmente, não sendo apenas atribuições biológicas relativas aos sexos feminino e masculino. Nesse sentido, o conceito de gênero permite olhar os modelos de conduta cultural como dinâmicos, transitórios e cambiantes.

Geertz (1989) afirma que a cultura é produto da humanidade, constituindo-se a partir da intervenção conjunta de dois gêneros biológicos e sociais, respectivamente, o feminino e o masculino. Carloto (2007, p. 1) e Izquierdo (1990) também concebem o gênero como produção cultural e acrescentam que as atribuições dadas historicamente são “[...] modelos de comportamento mutuamente excludentes cuja aplicação supõe o hiperdesenvolvimento de um número de potencialidades comuns aos humanos em detrimento de outros modelos que se impõem ditatorialmente às pessoas em função do seu sexo” (CARLOTO, 2007, p. 1).

Aprofundando a interpretação das atribuições conferidas aos gêneros feminino e masculino, Saffioti (1992, p. 210) afirma que a sua construção acontece “[...] através da dinâmica das relações sociais”, ou seja, o ser humano se constrói na relação com o “outro”. Segundo a autora, as relações estabelecidas entre os seres humanos não são apenas corpóreas, mas se dão de forma totalizante, incluindo as percepções emocionais e o intelecto. O ser humano é fruto de suas relações sociais e históricas, que incluem os “[...] antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia” (CARLOTO, 2007, p. 1).

Izquierdo (1990) analisa as relações de gênero no âmbito do trabalho e afirma que o espaço social do gênero é o local ideal para pensar a mulher em relação com sua atividade de trabalho, que acontece de forma diferente da relação que se estabelece entre os homens e o trabalho. Historicamente falando e pensando pela cultura ocidental, as atividades masculinas e femininas estão culturalmente relacionadas a espaços distintos; pode-se dizer que estes espaços se constituem em duas esferas, sendo a da “sobrevivência (doméstica)” e a da “transcendência (pública)”, estando o gênero feminino ligado à esfera doméstica, e o masculino, à esfera pública. Se pensadas separadamente (ou desenvolvidas separadamente), tornam-se alienadas quanto ao sentido de uma em relação à outra. Tanto a sobrevivência quanto a transcendência são partes de uma mesma realidade (CARLOTO, 2007, p. 1-2).

Tomando como foco de análise os povos indígenas, é possível verificar que estas esferas ligadas aos gêneros feminino e masculino também são percebidas em suas estruturas sociais, no sentido de que as relações de gênero apresentam características distintas, criadas socialmente e percebidas, principalmente, no mundo do trabalho (CARLOTO, 2007, p. 2).

Concebemos neste trabalho o conceito de gênero como uma categoria repleta de significados construídos historicamente com bases na diferença sexual, e está presente nas

relações de saber e de poder constituídas através do contraste da alteridade, ou seja, do confronto com o “outro”, em diferentes sociedades, culturas e contextos históricos. Mas, também, entendemos gênero como uma categoria relacional (SCOTT, 1990) e política, constituindo-se em um campo primário no qual se articulam as relações de poder, principalmente no que se refere à divisão sexual do trabalho em diferentes culturas, sendo um aspecto importante na organização das sociedades. Ou seja, nos permite analisar como tem acontecido esta divisão sexual do trabalho, bem como sua relação com fatores sociais, culturais e econômicos. Fernández (2007, p. 2) afirma que “[...]la forma en que hombres y mujeres se dividen el trabajo denota espacios y relaciones de poder, así como actividades que son fomentadas o desalentadas para unos y otras, y sancionadas de forma diferente, e incluso pueden significar prohibición”.

Assim, sendo gênero uma categoria relacional e política, podemos pensar sobre as relações estabelecidas entre estas professoras Xokleng/Laklãnõ e suas famílias, no momento em que decidem enfrentar o percurso de educação superior na Uniasselvi. Ao se referirem as suas famílias, estas professoras se tornam também mães, avós, filhas e esposas expondo uma pluralidade de elementos culturais que são dinâmicos e que ressaltam não apenas as diferenças existentes entre mulheres e homens, mas entre índias e índios, índias e não-índios, mães e filhos, etc., que constituem também sua identidade étnica. As relações sociais estabelecidas entre sujeitos portadores de diferentes identidades promovem novos significados que as relações de gênero possibilitam compreender. Estas relações também evidenciam diferenças, fazendo surgir uma diversidade que caracteriza as identidades em relação.

Ao longo desta dissertação, abordamos a constituição da identidade étnica entre as professoras Xokleng/Laklãnõ no contexto de escolarização e formação no Ensino Superior, tomando a perspectiva intercultural como base para a compreensão desse processo. As categorias de identificação levantadas nas entrevistas apontaram para a necessidade de uma reflexão sobre o gênero entre este povo, complementando a análise que nos propusemos a fazer neste momento.

### **3.3.2 Os estudos de gênero e os povos indígenas**

A partir da década de 1970, os estudos de gênero ganhavam espaço no âmbito internacional em trabalhos publicados na Inglaterra e nos Estados Unidos, como foi mencionado anteriormente. Porém, nesta época, não havia estudos etnográficos que tratassem diretamente dos estudos de gênero entre as populações indígenas no Brasil. Para Lasmár

(1999, p. 143), este fato se deve à “[...] história do desenvolvimento da etnografia sul-americana”. A autora reporta-se a Anne-Cristine Taylor (1984) para explicar as causas desta ausência teórica nos estudos antropológicos, que se deve, de certa forma a ideologia do “bom selvagem” conferido aos indígenas e que conduziu a uma “fossilização” da etnologia na América Latina. Isto teria transformado o “nativo sul-americano [...] numa categoria genérica vazia, sem existência histórica, sujeita à investida de representações equivocadas e estereotipadas” (LASMAR, 1999, p. 143).

A generalização do indígena se amplifica quando referida, especificamente, à condição das mulheres nestas sociedades. A representação da índia e sua contribuição na formação da sociedade brasileira revela a percepção estereotipada que se tem de sua imagem, conferindo às mulheres indígenas um comportamento sexual libertino. Para Lasmar (1999, p. 144) “[...] a experiência humana e social dessas mulheres foi obscurecida em detrimento de uma idealização insensível à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas da América do Sul”.

Para Viveiros de Castro (1996, p. 179), os últimos 20 anos de produção etnológica revelam um amadurecimento teórico com relação aos estudos indigenistas, isto devido à “[...] politização e organização crescentes das populações ameríndias, assim como pelo acúmulo e sofisticação da produção etnográfica”, que têm conduzido os pesquisadores a elaborações e reflexões mais detalhadas sobre “[...] as formas de sociabilidade próprias aos habitantes da região”.

Ao mesmo tempo em que foram desenvolvidas diferentes produções etnográficas, surgiram também os estudos de gênero junto aos povos indígenas. O tema “gênero” passou a ser abordado por pesquisadores como Cristiane Lasmar, Vanessa Lea (1999), Cecília McCallum (1999) e Patrícia de Mendonça Rodrigues (1999), cujos trabalhos objetivam apresentar uma outra visão possível sobre a organização social e cultural das sociedades indígenas. Tais pesquisas proporcionam uma reflexão sobre a figura feminina indígena e sua posição na estrutura social e cultural destes povos, na medida em que dão vozes a estas mulheres<sup>96</sup>.

<sup>96</sup> No contexto internacional, o debate e discussão sobre as questões que envolvem o universo das mulheres indígenas tem conquistado espaço em meio às pesquisas realizadas nas Ciências Humanas por diferentes autores, como os estudos elaborados por Ron Bourgeault (1991) sobre a subordinação das mulheres indígenas do Canadá diante da colonização francesa e inglesa, estando ligadas às divisões de classe e raça, num contexto de desenvolvimento capitalista. Os estudos de Bourgeault são inspiração para o trabalho de Marie France Labrecque (1994), desenvolvido entre as mulheres indígenas da Nação Attikamekw, no Canadá. Em seu artigo “Uma parceria feminista de pesquisa: as mulheres indígenas em meio urbano”, Labrecque entrevista militantes e acadêmicas indígenas para obter informações sobre as condições de vida destas mulheres indígenas no Canadá e os processos de subordinação à sociedade dominante. Segundo Labrecque (1994, p. 236), a história das indígenas está intensamente ligada à história de formação desse País,



As pesquisas de McCallum (1999) e Lea (1999) trazem um rico material etnográfico e nos levam a conhecer dois mundos diferentes que compõem respectivamente, os universos femininos entre os Kaxinawá do Acre e os Mebengokre-Kaiapó do Mato Grosso, e levantam e discutem antigos conceitos como assimetria, hierarquia e dominação, contribuindo com novas reflexões sobre gênero indígena no campo da etnografia britânica.

Rodrigues (1999) problematiza, no artigo “O surgimento das armas de fogo: alteridade e feminilidade entre os Javaé”, a desconstrução do gênero e a mudança cultural entre este grupo indígena<sup>97</sup>. Sua pesquisa trata, especificamente, sobre a alteridade feminina entre os Javaé, a partir da análise dos mitos e ritos que contam o surgimento das armas de fogo, contextualizando a história do contato entre brancos e índios.

Após a década de 1990, vêm crescendo o número de pesquisas que tratam do tema “gênero” entre populações indígenas. Destacam-se Léa Teixeira Lacerda (2004)<sup>98</sup>, que trata em sua dissertação de mestrado, em 2004, sobre a mulher Terena da aldeia Limão Verde, no município de Aquidauana, no Mato Grosso, num contexto social que revela os problemas com a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS); Maria Cristina da Silva Galan Fernandes (1989)<sup>99</sup> e o seu estudo sobre o status feminino nas aldeias Terena, realizado em 1989; Heloisa Lara Campos da Costa (2000)<sup>100</sup>, que pesquisa entre as mulheres indígenas sobre o poder e o trabalho na Amazônia; Liane Schneider (2004)<sup>101</sup> tem realizado pesquisas sobre as mulheres indígenas norte-americanas tomando como foco o feminismo na literatura pós-colonial, bem como sobre as representações culturais na literatura indígena das Américas; entre outros.

Ainda sobre os dados ausentes na literatura etnográfica anterior à década de 1990, por muito tempo os povos indígenas estiveram invisíveis devido às representações presentes no senso comum da sociedade brasileira, que tem origem nos primeiros anos da colonização do Brasil. Lasmar (1999, p. 145) afirma que tal

---

que impôs um processo de subordinação às mulheres indígenas devido à perda da posse de seu território tradicional e à sua redução em reservas indígenas, o que está ligado à “subjugação dos indígenas em geral”. A subjugação foi intensificada pela criação da Lei sobre índios, em 1869, a qual definia parâmetros para saber quem é ou não-indígena. Nesta Lei, a subjugação das mulheres indígenas era maior que a dos homens, no sentido que, segundo o artigo 12(1)b desta lei, “[...] uma mulher índia perdia seu estatuto de índia ao se casar com um não-índio. Já um homem índio não perdia sua condição quando se casava com uma não-índia” (LABRECQUE, 1994, p. 236). A autora revela que as instituições canadenses trazem como característica estrutural a discriminação em relação aos povos autóctones desse País.

<sup>97</sup> Os Javaé são um subgrupo dos índios Karajá (Javaé, Xambioá e Karajá), pertencentes ao tronco lingüístico Macro-Jê. Localizam-se na Ilha do Bananal, no Rio Araguaia, no Estado do Tocantins.

<sup>98</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

<sup>99</sup> Doutora em Educação Escolar, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, com mestrado em Ciências Sociais pela PUC/SP. É professora do Centro Universitário Moura Lacerda (CUMIL).

<sup>100</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo. É professora titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

<sup>101</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba.

[...] idealização se torna efetiva através de duas vertentes, uma positiva, a propalada imagem do índio como reserva moral da humanidade, outra negativa, que o recobre com as tintas nefastas do bárbaro. O caráter deletério da representação do bárbaro é evidente, mas a imagem oposta não é menos danosa, especialmente para os esforços atuais de afirmação política das populações indígenas.

Esta representação pejorativa do indígena pode ser facilmente encontrada no campo da educação escolar, onde foi reproduzida através dos livros didáticos. Neles, encontra-se a imagem do “bom selvagem” de Rousseau e Machado de Assis, repleto de amor, moral, humanidade e em harmonia com a natureza. Mas, também, como o bárbaro selvagem obstáculo ao desenvolvimento do País. A mesma “essência indígena” aparece, ao mesmo tempo, segundo Lasmar (1999, p. 145), “[...] como fonte de moralidade, a ser enaltecida e copiada, e como potência que precisa ser dominada, domesticada e transformada”.

A imagem do índio bárbaro tem sua origem com as teorias sobre “degradação natural” utilizadas pelos missionários já nos primeiros anos de colonização, e que forneceram os subsídios necessários, na época, para alimentar a certeza da necessidade de sua conversão religiosa. Esta certeza residia na visão que os colonizadores tinham dos costumes ameríndios e, que do ponto de vista cristão, eram influenciados pela presença constante do demônio (RAMINELLI, 1997p. 41).

Esta visão degradante do indígena também se refere à parcela feminina destas populações, que por muito tempo foi tema dos relatos de viajantes e missionários<sup>102</sup>, cujas impressões enfatizavam a degradação material em que viviam, colocando a certeza da necessidade de torná-los cristãos civilizados.

Raminelli (1997), em seu texto “Eva Tupinambá”, discute as representações feitas nos relatos de viajantes e cronistas dos séculos XVI e XVII sobre o universo feminino indígena, mais especificamente sobre as “Velhas Canibais” e seus papéis na antropofagia praticada pelos Tupinambá. As práticas culturais dessas índias eram interpretadas pelos viajantes e cronistas através de suas próprias percepções sociais, as quais vinham impregnadas de conceitos e pre-conceitos com relação às sociedades concebidas, na época, como primitivas e por eles pouco ou nada conhecidas. Lasmar (1999, p.146), comentando o texto de Raminelli, afirma que o “[...] papel de iniciadoras sexuais e a decrepitude física das velhas índias, vistas pelas lentes da misoginia cristã e interpretados a partir da teoria da degradação material, deram origem a uma representação da velha como reservatório da lascívia da sociedade Tupinambá”.

<sup>102</sup> Relatos de viajantes como Jean de Léry (1578), André Thévet (1575), Manuel da Nóbrega (1570), Pe. Aspicuelta Navarro (1578), Pe. José de Anchieta (1594) e Hans Staden (1554) citados por Carneiro da Cunha (1998).

As concepções contidas nos relatos dos viajantes e missionários dos séculos XVI e XVII ligavam as mulheres à luxúria, poupando os homens desse estereótipo, colocando, por muito tempo, o papel da mulher indígena ligado apenas aos aspectos sexuais de suas culturas. Esta visão fragmentada das sociedades indígenas vem do próprio desconhecimento das especificidades destes povos, por parte não somente de missionários e viajantes cronistas, mas da sociedade ocidental que passava a colonizar estas terras.

Atualmente, as mulheres indígenas vêm buscando sua independência política e social dentro e fora das Terras Indígenas (TIs). Os novos papéis por elas assumidos não se sobrepõem aos papéis tradicionalmente atribuídos, como membros de povos indígenas. Elas continuam sendo mães, esposas, avós, artesãs, detentoras dos saberes tradicionais que são passados para as novas gerações a partir de sua tradição oral, sendo elementos que constituem sua identidade étnica. Mas, devido à pressão da sociedade regional que, cada vez mais, tem forçado o convívio dos povos indígenas com outros sujeitos portadores de diferentes identidades étnicas, a identidade Xokleng/Laklãnõ tem sofrido transformações, incorporando novos elementos, adquiridos nos contextos de escolarização, Ensino Superior e formação profissional.

Para Lasmar (1999), a invisibilidade da mulher indígena nos estudos sobre Antropologia do gênero nas décadas de 1970 e 1980 deve-se a três fatores, sendo: “o *blas* masculino; os aspectos inerentes à estrutura social das sociedades ameríndias; e a estagnação teórica e etnográfica da etnologia sul-americana”. O primeiro refere-se à hegemonia da perspectiva masculina nos estudos empreendidos no campo das Ciências Sociais, denunciada por Rosaldo e Lamhere (1974, p. 12; apud LASMAR, 1999, p. 147), quando dizem que “[...] antropólogos em escrevendo sobre culturas humana têm seguido sua própria ideologia cultural masculina em tratando mulheres com relativa invisibilidade e descrevendo como são em grande parte as atividades e interesses dos homens”<sup>103</sup>.

O segundo aspecto aproxima a invisibilidade da mulher indígena dos aspectos socioculturais presentes nas sociedades indígenas da América Latina, que despertaram o interesse dos pesquisadores pela perspectiva masculina indígena. Algumas sociedades indígenas possuem em sua organização social papéis distintos para homens e mulheres, na qual o papel feminino está ligado à esfera doméstica, como o cuidado com as crianças e o preparo dos alimentos, e o papel masculino, ligado ao espaço público da aldeia, com atividades de caça e guerra.

---

<sup>103</sup> “[...] anthropologists in writing about human culture have followed our own culture's ideological *blas* in treating women as relatively invisible and describing what are largely the activities and interests of men” (ROSALDO e LAMHERE (1974, p. 12). Nossa tradução.

Existe também o fato de que a ausência de produção teórica que contemple o universo feminino indígena contribuiu para esta invisibilidade, constituindo-se no terceiro aspecto apontado por Lasmar. Segundo Taylor (1984), sendo impossível contar com a mão-de-obra indígena, nada se fez para um estudo científico sobre estes povos, ao contrário do que aconteceu com o processo de colonização africana. Nesse sentido, Lasmar (1999, p. 148) afirma que

[...] a presença de naturalistas e etnólogos alemães na América do Sul no século XIX e no começo do século XX, aliada à ausência de uma reflexão sistemática sobre a condição indígena por parte dos Países dominantes, facilitou a penetração da ideologia do Bom Selvagem na cena etnológica sul-americana. Desse modo, não teria havido contexto, desde o início, para o desenvolvimento de modelos sociológicos pertinentes às realidades sociais dos índios das terras baixas.

Algumas produções teórico-etnográficas apontavam também para uma proximidade com as questões de gênero, como os estudos do antropólogo Maybury-Lewis (1979) sobre a sociedade Jê-Bororo, que mencionam uma distinção entre as esferas do público e do privado dentro das organizações sociais indígenas. Num fragmento de seu livro, o autor afirma que “[...] cada uma dessas sociedades faz uma clara distinção entre o doméstico, a esfera feminina é a periferia da vila, e o público o foro masculino é o centro”<sup>104</sup> (MAYBURY-LEWIS, 1979, p. 238; apud LASMAR, 1999, p. 149). Embora mencionando aspectos relativos ao tema gênero, tais estudos não ofereciam um diálogo entre as teorias do gênero em estudo na Antropologia.

Apesar de a produção teórica sobre gênero não influenciar as pesquisas sobre os povos indígenas no Brasil, no exterior também não foi grande a elaboração de estudos que levassem como exemplo os aspectos socioculturais dos indígenas sul-americanos. Entre os poucos, pode-se citar o trabalho de Naomi Quin (1977) sobre o antagonismo<sup>105</sup> sexual entre os povos da Nova Guiné, no qual faz uma comparação com o encontrado entre alguns povos indígenas da região amazônica. Em seu estudo, Quin (1977, p. 217; apud LASMAR, 1999, p. 149) observou que o antagonismo presente nas relações estabelecidas entre homens e mulheres assume diferentes formas em distintas sociedades. Nesse sentido, “[...] o antagonismo sexual amazônico poderia ser definido como uma ideologia sustentada por um complexo mítico-ritual que tematiza a oposição entre os sexos, enfatizando as diferenças em termos de poder e status” (LASMAR, 1999, p. 149).

<sup>104</sup> “[...] each of these societies makes a sharp distinction between the domestic, female sphere at the periphery of the village, and the public, male forum at the center”. (MAYBURY-LEWIS, 1979). Tradução nossa.

<sup>105</sup> Lasmar (1999, p. 150) refere-se ao antagonismo como “[...] uma ideologia de oposição e hostilidade entre os gêneros” feminino e masculino, mas que se trata mais de um fenômeno que aparece como “[...] um conjunto de idéias (expresso pelo sistema mítico-ritual) do que de práticas”.

Os trabalhos elaborados por Yolanda Murphy e Robert Murphy (1974) sobre as mulheres Munducuru influenciaram tanto o trabalho de Quin quanto foram referencial para as reflexões elaboradas mais tarde sobre o tema de gênero na Amazônia. Estes autores analisam a “[...] ideologia do antagonismo sexual”, comparando as perspectivas feminina e masculina. Um estudo em particular, a publicação da coletânea *Dialects and Gender: anthropological perspectives* (1988), influenciou o desenvolvimento das teorias de gênero no Brasil, no final da década de 1980, trazendo em nove artigos aspectos etnológicos das sociedades sul-americanas.

Outros pesquisadores fizeram sua contribuição para a pesquisa de gênero em sociedades indígenas, entre eles, Reichel-Dolmatoff (1971), tematizando o simbolismo dos sexos no contexto da natureza e do cosmo entre o povo Desana; e Hugh-Jones (1979), sobre a rotina doméstica entre as mulheres indígenas Barasana, quando focou a “[...] polaridade feminino/masculino como princípio estruturante de processos espaço-temporais no pensamento” (LASMAR, 1999, p. 150) deste povo.

Embora existam alguns trabalhos etnográficos que pontuam o gênero em sociedades indígenas no Brasil, são poucos aqueles voltados para as populações indígenas Jê do Sul (Kaingang e Xokleng/Laklãnõ). Entre eles, destaca-se a pesquisa de Ângela Célia Sacchi<sup>106</sup> (1999) sobre a Antropologia de gênero entre o povo Kaingang da TI Manguaerinha, localizada no Estado do Paraná, trazendo bases para compreendermos o gênero como parte que compõe a identidade Xokleng/Laklãnõ entre as professoras entrevistadas para esta dissertação. Esta análise será desenvolvida no capítulo que segue<sup>107</sup>.

O longo processo de contato com os não-índios, como ressaltamos no capítulo primeiro desta dissertação, levou a transformações no sistema de organização social dos Xokleng/Laklãnõ, como também aconteceu entre os Kaingang estudados por Sacchi (1999), associado aos casamentos interétnicos entre índios e não-índios<sup>108</sup>, à ocupação de seu espaço territorial pelos colonizadores, com a conseqüente perda dos recursos naturais para caça e coleta, às doenças adquiridas na convivência depois no aldeamento, que levaram à morte

<sup>106</sup> Doutora em Antropologia Social pela UFPE. Atualmente, desenvolve pesquisa sobre as mulheres indígenas da Amazônia brasileira.

<sup>107</sup> Outro estudo foi realizado por Mariana Balland Christóvão, como dissertação de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro) em 1999. Este estudo apresenta uma outra visão sobre a construção da Barragem Norte, elaborada a partir das memórias das índias Laklãnõ, tratadas pela autora como índias Xokleng. Oferecendo um enfoque mais historiográfico que uma análise de gênero, este estudo forneceu dados que foram incorporados ao longo desta dissertação.

<sup>108</sup> Sobre os casamentos interétnicos, cabe destacar que, na atualidade, têm sido identificados casamentos entre índios Xokleng/Laklãnõ e índios Kaingang, como também entre estes e os índios Guarani. No entanto, devido à profundidade deste assunto, não o abordaremos nesta dissertação, cabendo para isto uma pesquisa mais acurada.

centenas de indígenas, bem como à presença constante das missões religiosas. Todo esse processo implicou a reelaboração da estrutura familiar, das regras de casamento, da divisão e percepção do trabalho entre os gêneros feminino e masculino, dos padrões de construção das residências e da organização política interna.

Nesse sentido, vêm também sendo modificados os papéis femininos e masculinos incorrendo na “polarização” e “dicotomização” entre os gêneros. Muitos são os aspectos a serem estudados para a compreensão do universo feminino entre os Xokleng/Laklãnõ, como as regras de casamentos, a uxirilocalidade, a poligamia, a poliandria e a monogamia, a conjugalidade contemporânea e o processo da fuga, como também, sobre o ciclo de vida e a corporalidade, tornando necessário o aprofundamento posterior em outra pesquisa. No entanto, para esta dissertação, nos deteremos na contribuição de Sacchi (1999) sobre a organização do trabalho entre os Kaingang e a inserção das mulheres no espaço público, necessário para a compreensão das relações entre as professoras Xokleng/Laklãnõ e seus companheiros, evidenciadas nas entrevistas. Ao referenciar o trabalho de Turner (1979) sobre as sociedades Jê e Bororo, a autora salienta que

[...] a dominação do homem sobre a mulher é o valor social que informa a distribuição de tarefas. Por outro lado, os homens são dependentes das relações familiares de troca, da estrutura familiar, para ter acesso às mulheres e sua produtividade. Os homens, embora detenham o controle sobre a produção econômica e reprodutiva das mulheres, dependem da interdependência e complementaridade dos papéis sexuais existentes nas atividades econômicas e na socialização. A oposição público: masculino/privado: feminino é o modelo no qual as relações de gênero estariam inseridas nas sociedades tradicionais Jê.

Ressalta, também, o trabalho de Lux Vidal com os Kayapó-Xikrin, os quais entendem as mulheres e os homens de sua sociedade como duas entidades diferentes, evidenciado durante a realização de rituais e outras atividades na comunidade.

Com relação pontual aos Kaingang, existe uma especificidade quanto à sua estrutura social, que se apresenta dividida em duas metades exogâmicas, denominados Kamé e os Kairu. Veiga (1994, p. 58) salienta que, quanto ao antagonismo sexual, as sociedades Jê “[...] não são espacialmente localizadas, isto é, não implicam em 'posições' definidas na moradia no espaço geográfico da aldeia”, visto não haver disposição circular ou semicircular das casas, como é encontrado em outros grupos Jê.

Entre os Xokleng/Laklãnõ, a organização espacial das aldeias também não obedece a disposição circular ou semicircular. Neste sentido, as oposições entre centro e periferia, que representam entre os Kaiapó-Xikrin e os Bororo os espaços público e privado, universo dos gêneros masculino e feminino, respectivamente, não são encontradas atualmente entre os

Xokleng/Laklãnõ e os Kaingang.

Em seu trabalho, Veiga (1994, p. 58) coloca que o debate sobre questões políticas entre os Kaingang é, normalmente, realizado no centro administrativo com a presença apenas dos homens, mas que a construção dos argumentos políticos acontecem no espaço doméstico com a participação intensa das mulheres, constituindo uma organização política também percebida entre os Xokleng/Laklãnõ. Porém, durante a pesquisa de campo, surgiram informações sobre a ocupação dos espaços de liderança nas aldeias pelas mulheres deste povo, como o caso de Iraci Anibal José (irmã de uma das professoras entrevistada para esta pesquisa), que na gestão do cacique geral Lauro Juvei, no período de 2000 a 2002, assumiu como sua vice-cacique; outro caso aconteceu entre 2003 e 2005, com a índia Xokleng/Laklãnõ Marlene de Almeida, teve uma gestão como cacique da aldeia Rio do Toldo.

Sacchi (1999), tomando como base as análises de Veiga (1994) e Mayburry-Lewis (1979) com os Jê setentrionais, sobre a “[...] associação das mulheres ao espaço privado e dos homens ao espaço público”, percebe entre os Kaingang que, durante o ritual do Kiki<sup>109</sup>, as funções desempenhadas por homens e mulheres se complementam harmonicamente, sendo ambos importantes na realização do ritual. Para Sacchi (1999, p. 22), a “[...] existência de uma relação polarizada entre os Jê é vista como algo essencial nestas sociedades. Essa interdependência e coerência interna dos mecanismos de funcionamento da sociedade permanecem e, de certo modo, tornaram-se um aspecto estrutural”.

Ao analisar a divisão sexual do trabalho entre os Kaingang, Sacchi (1999, p. 95-98) observa que esta é o reflexo da “[...] construção da feminilidade e da masculinidade”, que é iniciada desde a infância, tornando-se “[...] base nesta diferenciação de gênero”. Durante o processo de socialização das crianças com as tarefas que cabem a meninos e a meninas, os papéis de gênero são interiorizados. Neste processo, Sacchi (1999) observou que eram passadas muito cedo às meninas as tarefas relacionadas ao universo feminino, sejam os serviços de limpeza, seja o cuidado com as crianças menores, conseqüentemente, levando ao estabelecimento de laços de amizade e consangüinidade com as primas e amigas, que desempenham as mesmas tarefas. Com elas, também se iniciam muito cedo as relações amorosas, levando à “fuga” e ao casamento, passando do status de filha para o de esposa.

A divisão sexual do trabalho entre os Kaingang direcionava tarefas específicas para cada um dos gêneros. Aos homens, estavam determinadas as tarefas com a caça, a pesca, a

<sup>109</sup> O Kiki consiste em um ritual funerário do povo Kaingang, no qual ocorre uma expressão pragmática das metades Kamé e Kairu. Ver Crépeau (1995).

preparação da terra para o plantio, a confecção de armas, instrumentos de trabalho e a construção de casas. As mulheres eram destinadas ao processamento dos alimentos, a provisão de água e lenha, a semeadura do campo, a coleta e o plantio, o transporte dos pertences em viagens e a confecção de artesanato, tecelagem, cerâmica e cestaria.

Alguns autores apontados por Sacchi (1999), como Mabilde (1899) e Teschawer (1927), afirmam que as mulheres das sociedades Jê seriam submissas aos homens e em algumas vezes tratadas como “escravas”. Becker (1995, p. 188) percebeu, ao estudar estas sociedades, que a divisão sexual do trabalho nem sempre implicava a submissão de um gênero ao outro. O fato de as mulheres Jê ficarem responsáveis por uma maior parte das tarefas não as tornava submissas, mas responsáveis pela estabilidade do grupo; nas palavras do autor, “[...] o homem deve ficar livre para poder zelar pela garantia do grupo, ficando, pois, ao encargo da mulher quase toda a atividade do grupo”.

Esta lógica de divisão sexual do trabalho também é encontrada entre os Xokleng/Laklãnõ, como foi apontado neste trabalho sobre os aspectos culturais deste povo no capítulo primeiro, o qual vamos seguir discutindo mais adiante quando tratarmos das relações de gênero neste capítulo.

### **3.4 Pertencimento étnico: memória histórica e aspectos culturais do povo Xokleng/Laklãnõ**

No primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos fragmentos da história de espoliação territorial, à qual o povo Xokleng/Laklãnõ foi exposto, reunidos a partir dos dados e fatos históricos analisados por Henry (1941), Ribeiro (1996) e Santos (1973). Estes estudos apresentaram suas visões sobre o passado e a cultura deste povo indígena convergindo para o fato de que as marcas deixadas pelo confronto com os não-índios, durante o processo de ocupação de seu território tradicional, resultaram em mudanças em sua organização social, política e cultural.

Após o aldeamento dos Xokleng/Laklãnõ em 1914, seguiram-se anos de ações visando à assimilação do grupo e sua integração à sociedade regional. As ações do SPI foram direcionadas à civilização deste grupo e sua conseqüente integração. Tanto os regionais como os funcionários do SPI não viam estes indígenas como um povo, detentor de uma cultura própria, apenas como seres “selvagens”, sendo necessário dar-lhes condições para viverem entre os regionais. Pensando dessa forma, o aldeamento era visto como o processo ideal para



garantir a sobrevivência dos indígenas, devido às pressões dos grupos de intelectuais e religiosos que passavam a refletir sobre a condição de ser humano do indígena, mas também para garantir a segurança das famílias de colonos que residiam nos municípios próximos.

O aprendizado de novos saberes foi impondo, gradativamente, o sedentarismo no grupo, uma forma de mantê-los dentro do aldeamento, e não mais circulando pelas matas dos municípios vizinhos. Nos primeiros anos de contato, os Xokleng/Laklãnõ vinham até o PI Duque de Caxias apenas para buscar alimentos, presentes e outros utensílios desconhecidos para este povo. Aos poucos, devido em parte aos embates com os colonos, mas também pelos atrativos que o PI oferecia, os Xokleng/Laklãnõ foram permanecendo até não mais circularem nas matas como faziam antes. Podemos dizer que, para sobreviver, os Xokleng/Laklãnõ se deixaram sedentarizar.

Vemos que, nesse momento, se iniciava o processo de transformação na identidade Xokleng/Laklãnõ; primeiro, pelo aldeamento e pela sedentariedade e, depois, pela inclusão das aulas de práticas de agricultura e domésticas. Vivendo no PI, estes indígenas passaram a observar o cotidiano dos não-índios e, gradativamente, foram adquirindo hábitos de vestimenta, de novas comidas, condimentos (sal, pimenta) e depois, com a escola, o aprendizado da língua portuguesa.

Os confrontos com os colonos e depois o aldeamento no PI estão guardados na memória do povo Xokleng/Laklãnõ e são compartilhados por seus membros e passados de geração para geração. Soma-se a este passado histórico outro fato que, mais uma vez, privou este povo de uma parcela de suas terras. A construção da Barragem Norte trouxe novamente o desequilíbrio para a sociedade Xokleng/Laklãnõ, quando forçou o reassentamento das famílias que habitavam as terras na faixa plana do Rio Hercílio. Os membros mais velhos que vivenciaram esse processo, lembram a sensação de ser em retirados de suas casa pelo governo do Estado e ter em suas coisas embaladas e transportadas para um local da TI Ibirama onde o solo não é bom para o plantio e o rigor do inverno é maior.

O deslocamento destas famílias implicou, como já foi falado, uma reorganização interna no grupo, promovendo o surgimento de novas aldeias e novas lideranças, necessárias para o equilíbrio interno de sua estrutura social.

Outro fato causado pela barragem foi a presença dos operários que trabalharam no canteiro de obras, provenientes de diferentes partes do Brasil. Esta convivência gerou casamentos interétnicos e a sua entrada e permanência na TI.

As experiências de autoria foram abordadas no capítulo dois desta dissertação e podem ser aqui tomadas como outro elemento que complementa a identidade

Xokleng/Laklãnõ. Como experiências de autoria, encontram-se os materiais didáticos bilíngües que vêm sendo utilizados nas escolas da TI, criados pelos professores indígenas, nos processos de apropriação da escola como local de desenvolvimento do saber científico e, principalmente, do saber tradicional de um povo que tem visto sua identidade étnica ser transformada ao longo das décadas, e seus costumes tradicionais, perdidos com a morte dos mais velhos.

A gestão e a docência nas escolas, antes praticadas por não-índios, hoje seguem administradas pelos indígenas. Os diferentes momentos reivindicatórios, como a ocupação da Barragem Norte para promover a indenização das famílias afetadas e a detenção dos funcionários da Funasa, como forma de reivindicar o abastecimento de remédios no posto de saúde, caracterizam-se em ações que visaram a sanar as necessidades básicas desse povo. Soma-se a estes eventos a luta que vem sendo travada juridicamente por décadas, pela recuperação e demarcação das terras que compõem a TI Ibirama. Esta luta teve uma de suas batalhas vitoriosas recentemente (outubro de 2007) com a liminar do Supremo Tribunal Federal, que garantiu a demarcação, liberando o processo indenizatório para os colonos (BRASIL, 2007e).

Hoje, este povo indígena compõe uma população de 1.751 pessoas habitando a TI Ibirama. Seguem suas vidas enfrentando os males deixados pelo contato com os não-índios, como as doenças sexualmente transmissíveis, entre elas a AIDS.

Outro grupo de elementos elencados para esta análise diz respeito aos aspectos culturais que também constituem a identidade Xokleng/Laklãnõ. Antes do contato, esses indígenas formavam grupos de 50 a 300 pessoas, e viviam de forma nômade, constituindo facções, que tinham uma relação de rivalidade devido à disputa pela liderança dos grupos, como foi dito no capítulo primeiro desta dissertação.

Os embates advindos desta rivalidade são históricos e foram identificados como presentes antes do aldeamento no PI Duque de Caxias, constituindo uma categoria identitária forte entre os Xokleng/Laklãnõ, uma vez que pode ser visualizada entre as famílias moradoras da TI Ibirama. Disputas recentes foram percebidas no processo de indenização pela construção da Barragem Norte, quando emergiram desentendimentos entre os clãs familiares pela distribuição das casas.

O sistema de nominação é outro elemento presente na constituição da identidade Xokleng/Laklãnõ. Até a década de 1970, havia poucos registros sobre este aspecto de sua cultura, e os dados existentes foram obtidos algumas décadas após o seu aldeamento. Santos (1975), partindo dos dados coletados por Henry (1941), analisou e considerou que o sistema

de nominação deste povo consiste em ponto central de sua organização social. No período de sua pesquisa, o autor percebeu que eram poucos os indígenas que traziam nomes de batismo na língua portuguesa e passou a investigar para compreender a lógica desse sistema, o qual registramos no capítulo primeiro.

A preferência em nominar suas crianças a partir de um sistema tradicional ainda é percebida entre este povo. O nome indígena constituiu um emblema de identificação étnica que, associado a outras categorias, os torna reconhecidos entre si como membros de um mesmo povo. A exemplo, podemos afirmar que as professoras entrevistadas nesta pesquisa apresentam em sua maioria o primeiro nome em português e os demais em língua Xokleng/Laklãnõ; uma delas apresenta todos os nomes em sua língua indígena, e apenas uma tem o nome completo em língua portuguesa.

Como já foi relatado neste trabalho, está em curso um processo de autodenominação entre o povo Xokleng/Laklãnõ. A pesquisa de Namblá Gakrán (2005)<sup>110</sup> registrou o movimento pela constituição de um nome que os identifique como povo, não mais aceitando os termos utilizados pelos não-índios para sua diferenciação dos demais povos indígenas no Brasil. O passado histórico, relatado pelos pesquisadores citados no capítulo primeiro, auxiliou na identificação de nomes que foram estudados pelos membros mais velhos e identificados como não correspondentes à forma com que estas pessoas se identificavam no tempo anterior ao aldeamento.

O termo Laklãnõ, que significa “Os do clã do sol” (GAKRÁN, 2005, p. 14), tem sido apropriado pelos membros do grupo como forma de identificação étnica. Após anos de reconhecimento como povo Xokleng, a transição para povo Laklãnõ seguirá seu curso com o objetivo de fundamentar esta nominação. Nesta pesquisa, procuramos apoiar este movimento, apresentando ao longo de todo o texto a autodenominação Laklãnõ juntamente com o nome Xokleng, como forma de promover a sua transição no meio acadêmico.

A constituição de uma identidade étnica é um processo complexo, no qual é necessário considerar distintas variáveis que surgem durante a vida do ser humano. Podemos citar algumas elencadas por Rojas (2004), sendo a origem étnico-cultural, a história de contato com os não-índios, a vida em comunidade e a relação com o território tradicional; mas, também, outras que surgem nos atuais momentos de encontro e confronto com o “outro”, que conduzem a novas “variáveis situacionais” de interação em distintos contextos, como a cidade, a escola fora da TI, a universidade, entre outros. São mediadas por uma dinamicidade que possibilita a formação de múltiplas categorias que estão direta ou indiretamente ligadas

---

<sup>110</sup> Mestre em Lingüística pela Universidade de Campinas (Unicamp), em São Paulo.

aos interesses e necessidades dos sujeitos em relação e de suas comunidades de origem. Pensando sob uma perspectiva intercultural, a identidade se constrói a partir das diferentes relações estabelecidas com pessoas, espaços e idéias, ocorrendo ao longo do tempo de convivência, como aconteceu com os Xokleng/Laklãnõ.

Esta pluralidade identitária foi percebida entre as professoras Xokleng/Laklãnõ nos momentos em que falam de si não apenas como indígenas, mas também como mães, esposas, filhas e estudantes universitárias. A dinamicidade presente na identidade Xokleng/Laklãnõ possui diferenciais que são mediados tanto pelas histórias coletivas quanto pelas experiências individuais que os diferenciam internamente no grupo indígena.

A circulação em espaços anteriormente dominados pela sociedade ocidental possibilita uma nova perspectiva profissional, na medida em que qualifica sua atuação como professoras indígenas, mas também torna possível a ressignificação de conceitos e tradições, que são recuperados através de ações para a revitalização cultural promovidas nas escolas indígenas da TI Ibirama. Uma das ações que vêm sendo realizadas é a recuperação da língua indígena, através das iniciativas de Namblá Gakrán. Outras são implementadas através dos trabalhos em sala de aula sobre o conhecimento de ervas medicinais entre os membros mais velhos do grupo e os projetos que visam a difundir o aprendizado do artesanato.

Nesse sentido, voltamos à Hall (2005) e seu entendimento de que a identidade étnica é mais que um aspecto físico, um sentir ou uma essência, é também dinâmica e manifesta-se a partir das circunstâncias e dos objetivos individuais ou coletivos que desenvolvem outras identidades possíveis (GROS, 2000; apud ROJAS, 2004, p. 169).

A dinamicidade presente na identidade Xokleng/Laklãnõ possibilita, no processo de aproximação com outras identidades étnicas em contextos culturais diversos (como a universidade), uma constante elaboração e transformação de suas especificidades culturais, tornando-as plurais, e não havendo, necessariamente, a substituição por outras presentes nas culturas com as quais têm estabelecido trocas culturais.

O encontro com a sociedade urbana promove também um processo de afirmação da identidade Xokleng/Laklãnõ, quando colocadas suas especificidades em contraste com outras, gerando processos de auto-reflexão. Os contextos escolar e universitário constituem cenários onde ocorrem múltiplas formas de relacionamento entre os diferentes sujeitos que ali transitam, possibilitando para os indígenas relacionamentos que nem sempre são harmônicos mas, em alguns momentos, produzem situações de conflito, colocando em contraste as diferenças existentes em suas culturas.

Estes encontros interculturais produzem conseqüências, resultando em um reforço no

processo de subordinação dos povos indígenas pelas sociedades regionais, como também podem resultar em um processo contrário, com o reconhecimento das culturas indígenas e afirmação das identidades étnicas por estes povos (ROJAS, 2004, p. 173). Percebemos que, entre as professoras Xokleng/Laklãnõ, as trocas culturais advindas das relações interculturais mantidas no contexto universitário têm promovido a transformação de sua identidade étnica, uma vez que vêm fortalecendo os vínculos culturais e sociais que as professoras Xokleng/Laklãnõ mantêm com seu povo. Entendemos esta transformação como um processo de afirmação étnica.

As entrevistas com as professoras Xokleng/Laklãnõ revelam dois tipos de trocas culturais que, de um lado, são positivas e, de outro negativas, para o seu povo. Na universidade, as trocas positivas estão relacionadas à apropriação de saberes sobre as diferentes culturas existentes entre os não-índios, e dos saberes, história e realidade do povo Xokleng/Laklãnõ, possibilitando o entendimento e respeito por suas diferenças culturais, como podemos observar no relato abaixo.

Existe muito intercâmbio dentro da sala de aula, pois são indígenas, italianos, alemães, que estão lá dentro. Tem uma amiga não-índia que pergunta sobre coisas em nossa língua, e a gente fala para ela. E perguntamos para ela como é em alemão. No Laklãnõ, existe diferença na escrita com a fala. E com o alemão, é a mesma coisa. Aprendemos agora, esta semana, o espanhol. Onde a professora também disse que nós tínhamos facilidade, porque o Laklãnõ exige bastante a pronúncia. A mesma coisa as outras línguas. Nesse sentido, a Uniassselvi, a faculdade, tem influenciado bastante, principalmente quando saímos em excursão para conhecer outros lugares e coisas. Ela ajudou bastante a mostrar como é a realidade indígena. Elas são positivas, porque o aluno branco que aprende aqui vai mostrar para os seus alunos. Ele vai dizer “eu aprendi com o índio, ele é assim”, “eu falei com o índio, e ele é assim, então vamos apagar aquilo que nós temos dos índios”. Foi o que aconteceu ali. Muitos professores disseram “nós pensávamos que era de um jeito, mas vimos que é diferente. Então, quando chegamos em sala de aula, contamos a história como é, falamos para nossos alunos saberem mais um pouco sobre a cultura indígena” (WCPA).

Outra professora Xokleng/Laklãnõ refere como trocas culturais negativas aquelas que promovem transformações na organização social interna de seu povo, consequência do deslocamento de indígenas que decidem viver, por certo tempo, nos centros urbanos, e retornam depois a viver na TI, trazendo consigo novos hábitos e comportamentos. Estes deslocamentos se devem à procura de trabalho rentável e à decisão de cursar uma universidade distante da comunidade indígena. A vivência por longo período de tempo traz, segundo esta professora, a internalização de características das culturas não-indígenas que afetam a significação que estas pessoas têm de sua identidade Xokleng/Laklãnõ. Muitas vezes, ao retornarem para suas aldeias na TI Ibirama, as novas idéias adquiridas fora do seio comunitário geram conflitos sociais internos. Entre as transformações geradas pelo contato

intenso com a sociedade regional, podemos citar a transformação de sua organização política interna, que tem sido pautada nos princípios da organização presente nos municípios vizinhos à TI.

As trocas culturais têm um lado positivo, até para a própria experiência de vida. A partir do momento que você sai do seu ambiente e vai para outro, é automático do ser humano, da pessoa, fazer novas amizades e trocar conhecimentos. Se é bom? Tem um lado bom e tem também um lado que influencia e se reflete dentro da aldeia. Até pelos costumes das pessoas que vêm para fora da aldeia, e quando voltam estão diferentes. Talvez o nosso caso seja diferente, da pessoa que vem morar fora da aldeia. Porque tem gente que mora dois, três anos, dez anos fora da aldeia e quando volta dizem que sabem tudo como era, mas na verdade não sabem mais. Pois adquiriram um outro costume, uma relação social, um jeito de falar, maneira de agir como das outras pessoas. Isso, quando se está dentro da TI, faz diferença. E eu acho que não precisamos disso, porque temos o nosso jeito de pensar, a maneira de agir, que é bem diferente do não-índio. Se tem um problema com uma pessoa aqui fora, o que se faz? Dependendo da idade da pessoa ou da criança, se é criança ou adolescente, tem o conselho tutelar. Se é com adultos, tem a polícia. Essas decisões, não tem um grupo que poderia estar resolvendo sem a pessoa estar passando por aquele constrangimento. E lá dentro (da TI), era assim. Para qualquer coisa, tinham os conselheiros, as pessoas para dar conselho e para tentar resolver todo tipo de problema. E agora está diferente porque, está sendo trazido para dentro da aldeia esse costume. Viver no meio dos não-índios traz novos hábitos para a pessoa. Outros índios universitários, que já estão formados, viveram isso. Hoje, na TI tem um que se formou na Univali, voltou para a TI e é professor. Mas tem vivendo em Blumenau uma índia formada em Bioquímica. E acho que tem mais algumas pessoas (AB).

Diante do exposto neste tópico, vemos um processo contínuo de transformação identitária. Os membros deste povo indígena não estão deixando de ser índios, mas entendendo cada vez mais o significado de ser Xokleng/Laklãnõ, que implica o domínio das memórias históricas somadas ao conhecimento dos elementos culturais como o faccionalismo, o sistema de nomeação e a autodenominação como povo Xokleng/Laklãnõ, essenciais para a designação da pertença étnica. Mas, também, as trocas culturais emergem como fator que tem representado uma preocupação para alguns membros do povo Xokleng/Laklãnõ, no sentido de que promove a transformação contínua de sua organização social, e para outros, constitui um meio pelo qual conseguirão mudar o imaginário que os não-índios ainda sustentam, por meio da divulgação de suas tradições e conhecimentos culturais. As professoras indígenas entrevistadas nesta pesquisa levam consigo essa memória histórica e as repassam aos seus filhos e estudantes, marcando seu pertencimento a um povo indígena.

### **3.5 Ser índia através do olhar não-indígena**

A convivência com os não-índios durante o processo de escolarização tem

influenciado e transformado, ao longo dos séculos XX e XXI, a identidade Xokleng/Laklãnõ assumida hoje pelas professoras indígenas. As relações sociais estabelecidas com os demais membros da comunidade escolar não-indígena constituem relações interculturais<sup>111</sup> que promovem o processo de transformação em sua identidade étnica.

As experiências escolares relatadas pelas professoras trazem fatos que remetem à história do contato com os não-índios desde o final do século XIX. O imaginário construído a partir dos conflitos entre este povo e os não-índios marcou a representação que estes fazem uns dos outros, ainda percebida em algumas regiões de Santa Catarina.

Sobre isto, Santos (1973, p. 97-98) nos traz, em seu livro *Índios e Brancos no Sul do Brasil*, fatos relatados pelos não-índios que confirmam esse imaginário construído com base no desconhecimento da realidade sociocultural dos Xokleng/Laklãnõ, que os definiu ao longo dos anos como “selvagens desalmados” e, atualmente, os rotula como “preguiçosos, ladrões e sujos”. Nas palavras do autor:

A caracterização dos Xokleng como “selvagens desalmados”, que tudo faziam para matar ao branco, foi comum e necessária para se justificar as ações que sobre eles deflagravam os bugreiros e os colonos. Histórias mil sobre a agressividade dos indígenas; sobre sua falta de piedade; sobre sua falta de respeito à vida indefesa, circulavam nas colônias e fazendas. O índio não era exatamente humano, concluía-se dessas histórias. [...] O índio não é pessoa humana [...] por isso ele comete essas barbaridades.

A visão preconceituosa dos não-índios sobre os povos indígenas foi construída em meio aos confrontos desencadeados entre os colonos imigrantes e os grupos indígenas presentes nas matas brasileiras, no contexto de colonização deste território. Por sua especificidade guerreira, os Xokleng/Laklãnõ foram caracterizados como selvagens (SANTOS, 1973). Esta representação pejorativa prevaleceu entre as comunidades regionais que formaram os núcleos populacionais de Blumenau, Pomerode, Rio do Sul e Ibirama.

As relações sociais e interculturais são dinâmicas e transformam as identidades étnicas dos grupos em relação, na medida em que apresentam a oportunidade de compartilhar gostos, hábitos, posturas estéticas, ou seja, os aspectos culturais diferenciadores. Isto nos leva a refletir que, para o indígena seguir sendo indígena, é necessário assumir-se como diferente em uma sociedade que não percebe as diferenças existentes entre os 227 povos indígenas falantes de 180 línguas, somando aproximadamente 600.000 pessoas residentes em aldeias,

<sup>111</sup> “Relações interculturais são processos relacionais estabelecidos entre grupos portadores de culturas diferentes (GRANDO, 2004, p. 41). A interculturalidade hoje é pensada tanto como uma perspectiva epistemológica, devido ao intenso debate entre diferentes concepções sobre as relações sociais que envolvem diversos grupos identitários, como objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade [...] e a ambivalência ou hibridismo [...] dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social” (FLEURI, 2003a, p. 17).

TIs, áreas rurais e urbanas, e que a compõem atualmente, agrupando suas identidades étnicas em apenas uma generalizadora, a “indígena”, promovendo a sua “subalternização” social (AZIBEIRO, 2006). Outrossim, acontece também quando o indígena regressa à sua comunidade de origem e se percebe diferente dos membros de sua comunidade.

Para alguns membros do povo Xokleng/Laklãnõ, o tempo de permanência nas cidades para o magistério específico e os cursos de nível superior conduz ao esquecimento de antigas tradições e hábitos culturais, mas, para outros, o aprendizado dos conhecimentos ocidentais terminam por fortalecê-los no diálogo com aos não-índios, promovendo a afirmação de sua identidade étnica, e a transformação na forma como se vêem indígenas e qual o seu lugar entre os membros de seu povo e na sociedade regional.

A invisibilidade histórica dos indígenas no Brasil, como foi relatado por Lasmar (1999), deve-se ao imaginário construído entre os membros da sociedade regional, através do medo e desconhecimento destes povos. Reconhecer-se índia Xokleng/Laklãnõ constitui um processo complexo que não implica apenas o domínio dos aspectos culturais de seu povo, mas, também, aceitar-se como indígena, transformando a identidade percebida pelos não-índios como negativa em uma identidade reelaborada com base em suas experiências de vida que comportam não apenas os episódios de discriminação sofridos na infância, mas também as experiências positivas de formação como professoras indígenas e, recentemente, na graduação nos cursos de licenciatura na Uniasselvi.

Ser indígena foi por muito tempo significado de ser selvagem. Em tempos atuais, estes povos têm sido rotulados como sujeitos, ladrões, violentos e preguiçosos. A identidade Xokleng/Laklãnõ comporta, além dos aspectos históricos, também os processos de reelaboração de suas identidades, como as ações de autoria que vêm sendo empreendidas na TI Ibirama. A formação como professoras indígenas traz uma nova categoria identitária, com valorização dentro e fora de suas aldeias. O tornar-se professora constitui uma caminhada escolar e universitária acompanhada pelas ações de dominação e discriminação que os não-índios infligem a elas, mas, também, pelas relações de cooperação estabelecidas com instituições que vêm promovendo a sua formação profissional e o financiamento de projetos para o fortalecimento cultural de seu povo, e que empreendendo um novo significado a identidade Xokleng/Laklãnõ.

Pelo que vimos até agora, o convívio com os não-índios nos cursos de licenciatura da Uniasselvi e as relações interculturais que se estabeleceram trazem consigo não apenas a oportunidade de conhecer-se mutuamente, mas constituem um campo no qual surgem conflitos identitários com base na percepção que os sujeitos em relação têm uns dos outros.



Em meio a um conflito, os não-índios tendem a embasar suas ações no imaginário histórico que fazem dos indígenas. Isso nos conduziu a questionar as professoras sobre o que elas imaginam que os não-índios pensam delas? As respostas dadas foram fundamentadas, como podemos ver abaixo, nas experiências vivenciadas por estas mulheres e, também, sobre os comentários que circulam abertamente entre os membros da sociedade regional, revelando a complexidade dessas reflexões.

Bom, antes aquelas pessoas que estão na minha sala pensavam que a gente não tinha capacidade. Até hoje, muitos, e não só aqui, em todos os lugares, acham que o índio não tem capacidade para atingir um determinado objetivo, eles acham que o índio é bobo, burro. Mas eles não chegam para conversar com a gente, para ver que temos experiências para trocar. Sua forma de pensar dos índios é muito ruim. Até hoje, eles pensam que vão chegar na reserva, e os índios vão matar eles. Só que isso não é uma realidade. Tudo que nós fazemos lá dentro é greve, é prender funcionário da Funai ou da Funasa para o nosso bem, porque eles não estão nos atendendo. A gente sente a obrigação. Se eles pensam que a gente só quer machucar as pessoas, eles precisam chegar para conversar. Se eles querem saber como é a TI, eles tem de chegar e conversar. Fazer uma experiência e ver como são as nossas casas. Como que era antes, e como é agora? Como será no futuro? Eu acho que é isso que eles têm de fazer (WCPA).

Ao ingressar em cursos de Ensino Superior, as professoras Xokleng/Laklãnõ transitam em um território estranho, estando em um processo contínuo de inter-relacionamento com os não-índios. Os momentos de conflito têm possibilitado para estas professoras refletir sobre o imaginário construído ao longo dos anos de contato entre elas e a sociedade regional. Este imaginário social traz uma visão preestabelecida das populações indígenas, impregnada com valores moldados desde a época dos primeiros contatos com as frentes de colonização.

Como foi apresentado anteriormente neste capítulo, o percurso de conhecer os não-índios traz para as professoras Xokleng/Laklãnõ a oportunidade de conhecer-se a si próprias e a sua história, o que tem levado à afirmação étnica<sup>112</sup>. Este processo de auto-conhecimento, segundo Woodward (2000), possibilitou transformações nos elementos culturais que constituem a identidade Xokleng/Laklãnõ, pois estas indígenas passaram a se ver também como professoras e estudantes universitárias, complexificando as relações sociais estabelecidas com seu povo.

Com certeza, passa um monte de coisas na cabeça deles, inclusive que somos animais. Mas nós não somos animais, nós somos iguais. Como nós falamos, eu falo para os meus alunos, nós somos iguais, eu não posso dizer que não gosto daquele lá

<sup>112</sup> Usamos o termo “afirmação identitária” devido ao processo de contato que levou muitos indígenas a terem vergonha de se identificarem como tal, procurando na cultura do não-índio o caminho para tornar-se civilizado. Hoje, os descendentes destes indígenas buscam se afirmar como membros de um grupo étnico.

porque não é índio, só vou gostar dos meus parentes porque são índios, só vou gostar de negros, mas o sangue dele é da cor do meu, é só porque a pele é diferente. Só porque a cultura é diferente, eu não vou dizer que o outro não presta, vou maltratar ele. Ma aquela amiga da nossa sala, até essa mulher que contou para nós isso ela chorou, desistiu da faculdade, porque cada vez que nós chegávamos eles, diziam para ela, “vai lá com os teus parentes” e brigavam com ela, não queriam que ela chegasse perto deles, e elas trabalhavam na mesma escola, até fizeram um abaixo-assinado na escola, ela contou para nós, fizeram o abaixo-assinado na escola para tirar ela, porque ela é preta, e ela chorou quando contou para nós. Eu me sinto mal, mas o que é que eu vou fazer, eu tento não demonstrar que estou me sentindo mal ao saber que eles não gostam de mim. Às vezes, eles fazem atividades e nem perguntam para gente nossa idéia. Mas falamos sem eles perguntarem, e eles fazem sozinhos. Eles dizem que nós não sabemos fazer nada. São pessoas que não entendem, falam umas coisas que eu acho que nem eles entendem o que é, sei lá, não tem como explicar o que eles pensam. Fico imaginando como é o diálogo deles com os alunos deles? Como dão aula? Estão ensinando as crianças a odiar os indígenas e os negros. Porque aquilo que eles fizeram para aquela mulher negra... Só o que eu imagino é isso, como é que essas pessoas trabalham lá, dentro da sala de aula com as crianças. Porque eu me sinto mal, mas eu fico ali, eu tenho de fazer o trabalho que a professora pediu. Só que tem professores que fazem assim, fazem o grupo e dizem “o fulano e o fulano ficam com fulano”, e tem professor que não é assim, ele deixa a sala escolher. Vou fazer um grupo com aqueles lá de trás, vão se misturar, daí eles deixam por conta da sala, aí eles já falam, “fulano, fulano e fulano ficam aqui comigo”, eles às vezes fazem uma equipe de dez para não ficar com a gente. Às vezes, o professor, que é muita gente, mas ficam eles mais na frente da sala e ficam outros seis no canto direito da sala de aula e dizem que são eles e pronto, então nós nos juntamos. Eles saem perdendo, porque podiam trabalhar junto com a gente e aprender com a nossa cultura. Poderiam estar trabalhando interdisciplinar, porque em Filologia cai tudo isso, até no Espanhol, mas eles não trabalham. Então, dessa vez, quando tivemos aula de Espanhol, fizeram a pergunta para o professor, não para nós, se dava para nós trabalhar contando a nossa história, a nossa cultura, e o professor disse que podíamos, porque a Filologia abrange as culturas. Eles olharam para trás e falaram “dá para vocês trabalharem isso e vir dar aula para nós”. Eu respondi para o professor que nós só vamos apresentar, não vamos dar aula. Eles viram que devem aprender nossa cultura, mas só nesse momento. Só neste momento eles viram que nós temos valor? O que pensa uma gente dessa? Acho que nem os animais são assim, pois tem animal que amamenta o filhote de um outro. A galinha cuida de marrequinho, patinho, não são dela, e ela cuida. Por isso, eu disse que não tem como eu explicar o que eles pensam. (MVP).

Nos momentos de confronto com os não-índios na escolarização e depois na universidade, as professoras Xokleng/Laklãnõ passaram a referenciar seu passado recente de luta pela terra devido à invasão dos colonos vizinhos e dos conflitos gerados pela construção da Barragem Norte, como forma de justificar os conflitos atuais com relação às bolsas de estudo e de família conquistadas na Uniasselvi, bem como, da resistência sentida em sala de aula com as colegas que moram nos municípios vizinhos à TI. Para estas professoras, os embates com os colegas universitários não-indígenas se devem a antigos conflitos pela posse das terras que compõem a TI Ibirama.

No entanto, ao invés de revelar uma crise de identidade para estas professoras, como aponta Woodward (2000), o retorno ao passado histórico de espoliação territorial como forma de marcar a diferença étnica promove também o retorno às tradições culturais, nos quais elas

elencam categorias simbólicas que garantem o fortalecimento cultural e, por fim, de sua identidade étnica, bem como na sua valorização como indígena.

Quando eu era mais jovem, tinha vergonha de dizer que era índia. Hoje, não, eu digo de boca cheia que sou índia. Gosto de ser índia. Talvez porque na universidade nós não fomos tratados diferente dos outros, podia ser índio ou branco, éramos todos estudantes. Eu acho que não tem necessidade de estar separando, de estar fazendo diferença, porque estamos estudando igual aos outros, pagamos igual aos outros. Hoje, me sinto mais segura de dizer que sou índia Xokleng. Seria diferente se a universidade estivesse oferecendo somente para os indígenas um alojamento, por exemplo, ela não estaria fazendo diferente, estaria fazendo diferença. (AB).

Eu sempre me valorizei. Se onde estou chega alguém e pergunta se eu sou índia, eu digo “eu sou índia, meu nome é Cottá Pripri, e eu sou índia pura”. A universidade não influenciou, pois eu sempre me considerei, me valorizei, e a minha cultura também. (WCPA).

Outrossim, as relações estabelecidas no período de convívio com os não-índios têm promovido a afirmação da Identidade Xokleng/Laklãnõ, como podemos verificar nos depoimentos a seguir:

Para mim, ser índia é lutar pelos meus direitos. Saber o direito que eu tenho, porque se eu não sou índia, como é que vou saber o direito que eu tenho... É fazer as coisas pelo meu povo. Então, o que eu faço para eles é assim, ensinando os filhos deles para que mais tarde, se eu não estiver mais na sala de aula, eles possam repassar aquilo que eu ensinei para eles. (MVP).

Ser índio hoje para mim é valorizar a minha cultura. É ter um sentimento profundo e reconhecer a minha identidade. Eu sou índia e posso ter tudo que o não-índio tem, mas eu me valorizo como índia. Eu sinto assim, eu sou índia posso, ter um sapato de qualidade, uma roupa que custe talvez um valor alto, mas que dentro de mim o sentimento não muda em relação ao comportamento que eu tenho com a sociedade. Eu me orgulho de ser índia nessas qualidades, eu posso me vestir e maquiar do jeito que o não-índio faz, mas sem mudar dentro de mim esse “eu sou índia”. A minha cultura, a minha língua é importante para mim hoje. O que eu não sentia antes. Antes, eu não tinha esse valor na minha identidade. Depois que a gente conheceu o mundo fora, e que vimos a necessidade do nosso povo, é que eu fui me valorizar como índia, fui sentir o meu valor, sabendo que estou aqui dentro desse hotel que foi um branco que fez e que eu posso estar aqui, mas sabendo de onde eu vim, a minha raiz, os meus costumes, a minha cultura. Eu sei me valorizar dessa forma (AGP).

Tem gente que pensa que ser índio é ter nome, sobrenome e pronto, e alguém chega e diz que você é índio mesmo dando nome e sobrenome, você diz que não, tem vergonha. Então, ser índia pra mim é não ter vergonha nenhuma, independente do lugar onde você esteja, é estar sempre se identificando pelo que você é, sem ter vergonha, porque é um processo longo, mas interessante (LP).

É ter coragem, ter bastante garra. Porque tudo que nós passamos lá, não é qualquer um que passa. Ser índio é ter sangue na veia, mesmo. Isso é ser índio. É se autovalorizar. É valorizar as pessoas. Valorizar a minha cultura. Valorizar a memória do nosso povo que foi massacrado. Então, ser índio é ter muita coragem, é ser muito guerreiro mesmo. É mais difícil ser índio hoje, porque antes lá no mato os

indígenas não tinham o preconceito. Hoje, nós temos. Inclusive, se andarmos nus aqui é o fim da picada, e antes não era. Então, hoje, o índio enfrenta mais preconceito do que antigamente, porque está em contato com o branco (WCPA).

Os depoimentos acima nos conduzem na compreensão do significado de ser índia Xokleng/Laklãnõ, para as professoras, onde esta identidade comporta mais que o nome indígena que cada uma recebeu ao nascer, constitui uma gama de elementos significativos para este povo e necessários para se sentir índia Xokleng/Laklãnõ e ser reconhecida por seu povo como tal.

Para estas mulheres ser índia Xokleng/Laklãnõ significa valorizar a própria cultura, reconhecendo sua identidade étnica, ser conhecedora de seus direitos repassando seus conhecimentos para seus filhos e para os filhos de seu povo; é ter tudo que os não-índios têm, mas valorizando seu saber, cultura e tradições indígenas, tendo orgulho e coragem de dizer que é índia, valorizando a memória de seu povo.

### **3.5.1 Ser mulher Xokleng/Laklãnõ: relações de gênero**

Ao priorizarmos o público feminino para esta pesquisa, evidenciaram-se nuances que nos levaram a buscar nos estudos de gênero, o embasamento teórico necessário para a compreensão do ponto de vista feminino. Ao aprofundar estas questões, percebemos que constituem parte do processo identitário, sendo imprescindíveis para o entendimento da percepção das professoras sobre a sua própria identidade étnica. Os aspectos apontados neste tópico são relativos às relações de gênero que têm se apresentado como significantes na constituição da identidade Xokleng/Laklãnõ.

As professoras Xokleng/Laklãnõ não enfrentam apenas dificuldades financeiras<sup>113</sup> para manter-se nos cursos da Uniasselvi; a estas, somam-se a separação de suas famílias, que a distância geográfica e temporal acarreta durante as aulas concentradas, e os problemas de convivência com os não-índios nesse período.

Mesmo diante destas dificuldades, as professoras afirmam que as relações estabelecidas têm feito crescer o seu orgulho em apresentarem-se como indígenas pertencentes ao povo Xokleng/Laklãnõ, e isto se deve, segundo elas, à oportunidade de

<sup>113</sup> Os estudantes Xokleng/Laklãnõ costumam alugar casas próximas à Uniasselvi no período de aulas presenciais. Os gastos com moradia, alimentação, matrícula, mensalidade dos cursos e material didático são pagos por eles sem auxílio externo. Estas pessoas conseguiram ser inseridas no artigo 170 da Constituição Estadual de Santa Catarina, que proporciona o auxílio em forma de bolsa para alunos carentes matriculados em instituições de Ensino Superior, que garante um desconto de 50% a 80% individualmente a partir de uma avaliação socioeconômica de cada estudante; no entanto, este auxílio não cobre todas as despesas aqui citadas.

conhecer melhor as culturas não-indígenas, mas, principalmente, de conhecer-se a si próprias; uma reflexão possível devido ao encontro e o confronto com os não-índios que fazem emergir as suas diferenças étnicas.

Quanto às dificuldades relacionais com os familiares, foram identificados problemas com os papéis de gênero na relação entre marido e mulher, bem como nas relações familiares no afastamento dos filhos durante os períodos de aulas concentradas no magistério diferenciado e agora na universidade. Algumas delas explicitaram as relações com seus companheiros, de quem enfrentam resistências referentes às suas decisões de promoverem sua formação profissional fora da aldeia. Algumas tiveram problemas apenas no início, e outras ainda continuam dialogando com seus familiares, mas todas mantêm sua decisão e vontade de finalizar os cursos.

Desde que eu comecei a dar aula, ele foi ao meu favor, sempre deu apoio. Mas quando eu comecei o magistério, e isso foi uma decisão que eu tomei para não deixar o meu trabalho, ele até que aceitou, mas não teve muita participação, a gente teve muitas brigas, no momento da saída, ele dizia que “lugar de mulher é em casa. O que a mulher tem que fazer é estar cozinhando, estar fazendo o serviço dentro de casa”, agora esse negócio de eu estar saindo e assumindo negócios, ele não aceitava. Mas a briga não era muito por isso, era mais por ciúmes, porque a gente ficava semanas, às vezes um mês fora. Ele também ficava fora, não ficava muito com os filhos, por causa do serviço, então a gente brigava muito por causa disso, de um não entender o outro. Muitas vezes, eu disse para ele, “eu vou ficar em casa, não vou trabalhar, não vou estudar, não vou fazer nada”. Aí ele parava e pensava, e dizia que eu tinha que continuar. Também não foi uma combinação entre eu e ele para entrar na faculdade. No princípio, falei que era uma exigência do trabalho, porque para continuar trabalhando eu tinha que ter mais conhecimento. Então, por necessidade entrei na faculdade. (AGP)

Com o aldeamento dos Xokleng/Laklãnõ no início do século XX, foi imposta uma divisão sexual do trabalho ocidentalizada, forçando uma ressignificação dos papéis de gênero, no sentido que destinava às mulheres as atividades domésticas ocidentais e aos homens o trabalho agrícola. A imposição de uma nova distribuição e hierarquização do trabalho aos Xokleng/Laklãnõ provocou transformações em sua identidade étnica no universo das relações de gênero. As atividades destinadas aos gênero feminino e masculino tinham uma lógica de sobrevivência para a vida nômade dos Xokleng/Laklãnõ. Eram responsabilidade dos homens as “[...] atividades de caça e de defesa contra inimigos” (SANTOS, 1973, p. 210), e as mulheres eram responsáveis pela fabricação de cerâmica, a confecção da manta de urtiga, o cozimento dos alimentos e o trato com as crianças. Com o aldeamento no PI Duque de Caxias, esta lógica foi sendo alterada devido à convivência com os funcionários do SPI, regionais e pela influência das missões religiosas<sup>114</sup>. Atualmente, a incorporação de novos

<sup>114</sup> Não abordaremos nesta dissertação a influência religiosa nas relações de gênero entre os Xokleng/Laklãnõ, devido à sua complexidade teórica e à necessidade de empreender uma investigação pontual para obtenção de

postos laborais na TI (como docência e agente de saúde), complexificam a organização do trabalho e, conseqüentemente, a sua divisão sexual entre os Xokleng/Laklãnõ.

Antes do contato, os trabalhos feminino e masculino tinham níveis iguais de responsabilidade. Depois do aldeamento, com a hierarquização ocidental imposta com a nova distribuição de tarefas, relegando à mulher Xokleng/Laklãnõ as tarefas domésticas e ao homem as tarefas de sustento do grupo, estas atividades tiveram sua percepção de valores alteradas entre estes indígenas, e os homens passaram a separar o que é trabalho de mulher e o que é trabalho de homem pela ótica ocidental.

Anos após o aldeamento, as mulheres Xokleng/Laklãnõ continuam responsáveis pelo preparo dos alimentos, a confecção do artesanato e a socialização das crianças; mas algumas famílias apresentam mudanças, nos quais a participação dos homens tem sido mais freqüente. Atualmente, tanto homens como mulheres participam das atividades agrícolas, na extração de madeira, no preparo de alimentos, no cuidado com os filhos, no trabalho como professores e diretores nas escolas indígenas e assumindo as lideranças das aldeias, constituindo uma rede de transformações que vêm alterando os papéis dos gêneros na organização do trabalho nesta TI. Para Fernández (2007, p. 2), “[...] la incorporación masiva al mundo laboral por parte de las mujeres ha significado, en la práctica, una mayor carga al combinar responsabilidades domésticas y laborales”.

Não é possível visualizar a organização social entre os Xokleng/Laklãnõ tomando como referência a associação das mulheres unicamente no espaço privado e os homens no espaço público, encontrado em etnologias correspondentes aos demais grupos Jê no Brasil. Como coloca Sacchi (1999, p. 104), as “[...] instituições sociais Jê estão relacionadas às atividades masculinas, enquanto que as instituições sociais Kaingang têm também relação com as atividades femininas”, o que, segundo os dados coletados, é também aplicado à sociedade Xokleng/Laklãnõ.

O movimento da mulher Xokleng/Laklãnõ na procura de trabalho fora do espaço da aldeia indica uma modificação na organização social deste povo indígena. A renda familiar vem sendo complementada pelo trabalho exercido por estas mulheres, que, muitas vezes, têm sido responsáveis pelo sustento integral de suas famílias.

Embora se apresentando muitas vezes como provedoras, as mulheres Xokleng/Laklãnõ não tiveram suas tarefas domésticas substituídas pelas advindas de suas ocupações profissionais, mas acrescidas a estas. Isso demonstra que a organização social deste

---

dados empíricos, mas afirmamos nosso compromisso em dar continuidade a este tema em uma pesquisa futura.

povo tem apresentado novas especificidades culturais compondo as categorias identitárias já existentes, complexificando sua organização social e cultural, bem como a própria identidade Xokleng/Laklãnõ.

A visão masculina apresentada no relato de AGP é partilhada apenas pela professora AB. Com relação às outras professoras, o apoio familiar foi constante. Alguns de seus companheiros as incentivaram a assumirem os cargos de docência nas escolas e oferecem total apoio para que desenvolvam seu aprendizado na Uniasselvi. Com relação à professora MKP, esta, por ser viúva, toma sozinha suas decisões, mas quando precisa se ausentar para o período concentrado das aulas, conta com o apoio de sua mãe.

Meu marido achou que eu não deveria voltar a estudar. Disse que estava bom do jeito que estava, que não valeria a pena pelo fato de que ele teve de ficar em casa sozinho cuidando das crianças. Houve aqueles que me deram uma força grande. Teve aqueles que acharam que eu não devia. Foi mais por vontade própria mesmo. Eu já tinha começado uma vez Pedagogia. Fiz três anos e meio na Udesc (aquele a distância). (AB).

Sobre apoio da minha família, isso eu tive bastante, principalmente do meu esposo, que sempre me ajudou, até quando fiz o magistério e fiquei três anos indo para longe de casa, e ele sempre cuidando das crianças. Deixava para ele as crianças e às vezes eu queria desistir, e ele não deixava. Sempre tive um apoio muito grande do meu pai, da minha mãe, são velhos, mas até hoje incentivam meus filhos para não pararem de estudar. Quando meu filho Altieres foi para a aeronáutica, eles tinham dó e choravam de medo por causa da cidade grande. Como ele ia encarar isso? E, assim, fazem pra mim até hoje. (MVP).

Sempre fui incentivada, tanto pela minha família, meu pai, minha mãe, meus irmãos, como pelos professores de onde eu trabalho, que são meus colegas. Eles sempre diziam que um dia nós teríamos de fazer uma faculdade para trabalhar aqui dentro também com faculdade, e não só com o ensino de quinta a oitava série e o Ensino Médio. Então, fomos nos inscrever na Uniasselvi, em Indaial. A diretora, Sandra Ubert, veio na faculdade, pegou alguns folhetos e levou para nós e explicou como é que para se inscrever. Nos inscrevemos, pagamos a inscrição e fizemos a prova. Uns quinze dias depois, recebemos o resultado que tínhamos passado. Aquela hora foi tão emocionante. Entramos na sala de aula e contamos para os nossos alunos: “oh, passamos na faculdade e daqui a três anos nós vamos estar mais preparados para trabalhar com vocês”. Quando chegamos na Uniasselvi, na hora de entrar na sala de aula deu aquela tremidinha. Na hora de fazer a prova, eu suava, mas graças a Deus eu consegui passar. (WCPA).

É um bom homem. Quando meu filho fez três meses, viajei para o magistério e não pude levá-lo nessa época. Meu marido ligava todo dia para dar notícias dos meus filhos. Foi um período muito triste pra mim. Depois que terminei o magistério, meu marido foi trabalhar em Pomerode e levou o meu garoto com ele, pois eu trabalhava na TI. Agora que estou fazendo faculdade, ele fica com as crianças na TI. Muita gente já fez fofoca por eu ficar tanto tempo longe de casa por causa dos estudos, mas nós temos um jogo aberto. (ZP).

O meu marido me apoiou muito. Ele é tudo para mim. (LP).

O que percebemos com estes depoimentos é que entre este povo indígena existe uma rede de relacionamentos afins que oferecem o apoio para as professoras nos momentos de ausência, e outras que tornam mais difícil sua estada na universidade, constituindo para cada uma delas sua identidade Xokleng/Laklãnõ.

### **3.6 Tornar-se professora indígena: escolarização e Ensino Superior**

As adoções de crianças indígenas e os casamentos interétnicos com os não-índios, constituíram algumas das ações voltadas para a civilização e integração deste povo (SANTOS, 1997). Seguindo este objetivo, a escola foi apresentada e imposta aos Xokleng/Laklãnõ, na década de 1940, como instrumento para a sua integração, primeiro pelo SPI e depois pela Funai, cujas práticas pautavam-se em uma política assimilacionista.

Relembramos que, na década de 1940, o SPI havia criado pelo menos uma unidade escolar nos Postos Indígenas de Ibirama e Chapecó. A partir de 1967, a Funai manteve estas unidades e começou a ampliá-las. Embora localizadas em áreas indígenas e voltadas para o ensino desses povos, estas escolas seguiam as mesmas diretrizes pedagógicas integracionistas, decorrentes da visão dos órgãos de assistência, que desconsideravam as especificidades culturais dos povos indígenas, impondo os valores e ideais da sociedade envolvente.

Após 1970, as escolas mantidas pela Funai ainda utilizavam os mesmos conteúdos, programas de ensino, materiais didáticos e organização escolar que a Secretaria Estadual de Educação aplicava às demais escolas da rede estadual, localizadas fora das áreas indígenas. Além de o ensino, nesse período ser ministrado nas escolas indígenas por professores não-índios, estes conteúdos se apresentavam desvinculados da realidade dos povos indígenas (SANTOS, 1975).

Embora freqüentando a escola dentro da própria área indígena, as crianças e os jovens Xokleng/Laklãnõ eram familiarizados com os conhecimentos elaborados na sociedade regional, ensinados por um professor não-índio, tendo apenas a presença do monitor indígena nos primeiros meses, até o aprendizado da língua portuguesa.

Como o ensino disponível dentro da área incluía apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, a continuidade na escolarização das crianças e jovens Xokleng/Laklãnõ acontecia nas escolas da rede estadual localizadas nos municípios vizinhos, onde eram matriculadas juntamente com outras crianças não-índias.

Entre as professoras entrevistadas para esta dissertação, cinco freqüentaram de 1ª a 4ª



séries do Ensino Fundamental em escolas localizadas na própria TI, concluindo as demais séries deste ensino (5ª a 8ª séries) em escolas situadas nos municípios de José Boiteux, Doutor Pedrinho e Victor Meirelles. Apenas uma delas fez sua escolarização completa dentro da TI, e outra estudou sempre em escolas não-indígenas.

Os relatos destas professoras, mostram diferentes experiências de vida e processos de escolarização dentro e fora da TI. Embora freqüentando a escola da aldeia, algumas delas relataram fatos que exemplificam a relação estabelecida com as professoras não-índias na época em que cursavam as primeiras séries do Ensino Fundamental, quando a dificuldade com o domínio da língua portuguesa por parte dos alunos Xokleng/Laklãnõ e a da língua indígena por parte da professora não-índia eram obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem destas crianças.

A escola ficava dentro da TI, mas a professora era não-índia. Quando comecei a ir para a aula, não sabia falar o português, e foi muito difícil para mim aprender a ler. Então, reprovei dois anos na escola porque custou aprender o português. Era difícil quando a professora falava e eu não entendia. Teve um momento, e eu com certeza era muito bagunceira, que a professora chamou minha atenção dizendo “silêncio”, e eu cheguei em casa e perguntei para o meu pai o que ela queria dizer, e ele disse “ah, ela tá pedindo o lenço”. Aí, quando eu voltei para a escola no dia seguinte, eu queria levar um lenço, porque ele disse que ela estava pedindo o lenço. Só que no dia seguinte eu não levei. Quando eu cheguei lá, passou as horas, e eu comecei, decerto assim, a brincar de novo, e ela chamou a atenção. Aí eu disse para ela “ah, professora, eu esqueci de trazer”. Decerto ela achou que eu estava falando isso porque eu queria, mas eu não entendia. Foi bem difícil. (MKP).

Freqüentei até a 4ª série na escola indígena dentro da TI. A escola que eu fiz a primeira série chamava Getúlio Vargas. E o restante, fiz na escola da Funai. Eu já devia ter uns nove anos. A escola era muito longe de casa, e acho que por isso a gente não começava cedo. Eu falava só o português. A professora que dava aula na primeira série não era indígena, era mulher do chefe da aldeia (PI Funai). Talvez por eu não falar a língua indígena, isso facilitou um pouco no aprendizado. Mas tinha crianças que só falavam a língua indígena. Então, essas tinham muita dificuldade, até porque não tinha nenhum intérprete, e a professora também não sabia falar a língua. Fiquei parada um ano ou dois e depois fui estudar em José Boiteux de 5ª a 8ª série. Foi a primeira turma de 5ª série que abriu em José Boiteux, fora da TI. Era a Escola José Clemente Pereira. Ali já tinha preconceito, porque eu era a única indígena que estudava naquela escola. Era uma turma de 78 alunos de quinta série e era a turma que estava abrindo ali, e tinha muita discriminação, até porque a gente era pobre também, e tinham aquelas pessoas que falavam mal, deixavam de lado e não faziam amizade por ser índia. Havia discriminação entre eles, os colegas, mas com os professores, não. A diretora era uma freira, eu acho que tinham uma outra visão. Para ela, era tudo igual. A discriminação, acho que era por eu morar na TI e ser índia, porque não eram apenas alunos de José Boiteux, tinha de outras regiões que estudavam ali também, e eu sentia isso. Até brigava na escola por isso. Tinha de me defender, porque não havia ninguém que fizesse isso nesse primeiro ano, porque quando eu fui para a sexta-série, começou a entrar mais indígena ali. Mas nesse primeiro ano de 1972/73, era só eu mesmo. (AB).

O episódio relatado pela professora MKP e sustentado pela professora AB revela as

deficiências do ensino aplicado aos povos indígenas e que foi evidenciado por Santos (1975) na década de 1970, quando a escola funcionava “desconectada do real”, com conteúdos aplicados aos estudantes indígenas gerados, a princípio, para as demais escolas da rede de ensino regional, com professores sem formação bilíngüe e sem informação sobre as especificidades culturais dos povos indígenas com quem atuavam. O autor enfatizava que uma escola constituída e funcionando nesses moldes promove nada mais que a “[...] submissão da minoria, pelo ocultamento em seus membros de situações que acabam por levar à conclusão da complexidade do mundo dos brancos e à conseqüente incapacidade do indígena em compreendê-lo”.

O contexto apresentado acima acompanhou a vida das professoras Xokleng/Laklãnõ, que, mesmo diante de limitações pessoais e da especificidade de sua cultura, buscaram ocupar novos espaços dentro e fora da TI Ibirama. Estas vivências se somam ao processo de qualificação de sua prática docente (primeiro, com os cursos de capacitação e magistério específicos já mencionados no capítulo dois e, depois, pela formação em nível superior na Uniasselvi), que trouxe a oportunidade de conhecer melhor sua própria cultura, bem como as diferentes culturas não-indígenas, a partir do estudo e da pesquisa que iniciaram tanto nas escolas indígenas da TI como na universidade. Isto tem possibilitado estabelecer uma nova posição no processo inter-relacional com seus próprios estudantes e, também, com os não-índios nos cursos de licenciaturas.

A realidade educacional para os Xokleng/Laklãnõ, bem como para os demais indígenas do Estado de Santa Catarina, mudou significativamente com a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI), na Secretaria de Estado da Educação, em 1996. O NEI promoveu a discussão sobre a realidade indígena no Estado de Santa Catarina, apontando para a necessária contratação de professores indígenas para as escolas das TIs e aldeias. Dessa forma, se iniciou um programa de formação, tendo como primeira ação o Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para o contexto indígena Xokleng e Kaingang, também conhecido entre os indígenas como magistério diferenciado.

Participar deste curso trouxe uma formação específica, preparando-os para o ensino nas escolas indígenas. Embora seus organizadores procurassem trazer aos conteúdos do curso e à prática pedagógica dos docentes aspectos culturais dos povos indígenas, muitas de suas especificidades terminaram por escapar-lhes, afetando as relações sociais destes estudantes com suas famílias e alterando, muitas vezes, os vínculos de parentesco, como também promovendo novas redes de sociabilidade entre índios e não-índios.

Foi logo em seguida que eu comecei a dar aula, e me ajudou bastante. Nós tínhamos capacitação três, quatro vezes no ano. E os professores do magistério eram bem legais e ensinavam bem. Até que nós entendesse a matéria, eles continuavam a explicar. Nesses três anos do curso, foi bem difícil ficar longe da família, ainda mais com crianças pequenas. Minha neném, que eu deixei em casa, a Josiara, tinha seis meses na época. Isso me doía. Ela mamava no peito ainda. E quando eu saía, deixava ela com a minha filha mais velha, a Walderes, que cuidava dela. Quando terminei o curso, perdi minha filha, porque ela começou a chamar a Walderes de mãe. Isso porque, quando era de noite e ela queria mamar, a Walderes levava a mamadeira com leite e botava dentro da camisa, e quando a neném chorava, ela virava e dava como se fosse o peito. O meu filho mais velho, o Altieres, ela chama de pai, porque eram os dois que cuidavam dela. O meu marido trabalhava na roça. Então, a neném chamava ele de vô, e quando ela me conheceu, já me chamava de vô. Aí eu falei para ela que eu era sua mãe, não sua vô, e ela disse, “não, tu é minha vô, porque minha mãe é a Walderes, e meu pai é o Altieres, e o meu vô é o vô Adão, e você é a vô Miriam”. E de tanto eu falar assim pra ela, agora ela me chama de tia ou vô, e para o pai dela também, é vô ou tio. Hoje, ela tem 8 anos e ainda chama a Walderes e o Altieres de mãe e pai. Ainda não perdeu o costume. (MVP).

O curso de magistério foi realizado de forma concentrada nas férias escolares, implicando a separação familiar dos estudantes. Mesmo diante dessa adversidade, as professoras Xokleng/Laklãnõ que freqüentaram o curso relatam que a experiência adquirida no magistério com a habilitação para lecionar nas séries iniciais de forma bilíngüe foi significativa, como pode ser observado nos fragmentos das entrevistas abaixo.

Foi uma experiência boa, e que hoje eu vejo a necessidade que os alunos têm em sala de aula. Porque, se meus alunos não entendem o português quando eu estou falando, eu posso falar para eles em Laklãnõ para eles entenderem, por isso o curso foi bom. Ele era intensivo como na Uniasselvi e durou três anos também. O concentrado era em janeiro com trinta dias e em julho com 15. Foi difícil, porque nós ficamos em São José do Cerrito, num colégio agrícola, que fica longe da cidade, quase 12 km. A gente não podia sair de lá, porque a secretaria fazia uma vigilância intensa. Só que hoje, a gente lembra que era divertido, porque a gente não podia sair e nem conversar com os meninos. E como as meninas eram atentadas, fugiam, e os meninos, também. Os não-índios de lá também iam se encontrar com a gente, e era bem divertido. (MKP).

Quando saí para fazer o magistério, tive problemas com minha família, que não queriam que eu me distanciasse da TI, pois no grupo de estudantes havia alguns que bebiam muito. Nessa época, eu morava com minha mãe, que dizia que eu seria igual a eles. Na semana de viajar para São José do Cerrito, conversei com meus colegas, que me disseram para seguir frente. Sempre levei minha filha nos cursos. Conheci muitos rapazes bonitos, mas namorar na época não estava nos planos. Nessa mesma época, conheci o meu atual marido, e no segundo ano do magistério descobri que estava grávida e me desesperei. Ele, no entanto, assumiu a criança e quis casar no papel lá na Funai. Escolhi ficar com ele, mas antes lhe expliquei como era minha vida, minha rotina, meus costumes, onde eu morava e a que povo pertencia. Ele aceitou mesmo assim. É um bom homem. Quando meu filho fez três meses, viajei para o magistério e não pude levá-lo nessa época. Meu marido ligava todo dia para dar notícias dos meus filhos. Foi um período muito triste pra mim. (ZP).

O trecho a seguir ressalta a organização social e política do povo Xokleng/Laklãnõ, que implica em decisões tomadas pelas lideranças, ou seja, a decisão de participar do curso de magistério não competia unicamente à pessoa interessada. Esta, como outras decisões, e

tomada em conjunto pelas lideranças e demais membros da comunidade indígena, que avaliam sua validade para as necessidades da comunidade.

Não fiz o magistério diferenciado. Não fui selecionada, porque acho que tinha critérios, então não consegui participar. Mas tive bastante interesse na época, porque já estava casada e morando na aldeia. (LP).

Outro depoimento desta mesma professora diz respeito à decisão de continuar trabalhando na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ, sustentando o depoimento anterior.

Pretendo, mas isso não cabe somente a mim, porque existe a política interna da TI. Então, a Abigail foi diretora da escola Laklano, e hoje o diretor é o Namblá Gakrán. Isso é tudo uma política e não depende só de mim dizer que quero. (LP).

A professora WCPA também não participou do magistério diferenciado devido à sua idade (na época, tinha apenas 14 anos). Mas, para as outras cinco professoras que tiveram esta experiência, o curso foi o primeiro passo no caminho para a sua profissionalização, preparando-as para o posterior ingresso nos cursos de licenciatura da Uniasselvi.

Conviver com as professoras Xokleng/Laklãnõ durante o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou entender que tanto a escolarização quanto o Ensino Superior têm, de certa forma, interferido em sua identidade étnica. Este processo mostra que a identidade Xokleng/Laklãnõ não é uma condição inerente para estes indígenas, mas uma postura constituída histórica e culturalmente, que é adotada nos momentos de interação com os não-índios. (GROS, 2000; HALL, 2005). Compreendemos que as relações estabelecidas neste processo influem em sua identificação étnica, pois os indígenas não são concebidos ou se concebem unicamente por sua pertença étnica, mas, também, pela significação que dão às próprias experiências de vida (ROJAS, 2004, p. 170).

Portanto, os processos interculturais gerados desde os primeiros anos de escolarização, tanto nas escolas situadas dentro da TI com a participação de professores não-índios, como nas escolas fora dela, onde interagem não apenas com estes, mas, também, com as crianças e outros sujeitos não-indígenas, têm promovido transformação em suas identidades étnicas, levando à sua afirmação nos momentos de conflitos com os não-índios. Os relatos que seguem sobre as experiências de estudar fora da TI explicitam esta realidade.

Tive experiências boas e ruins. Aqui fora, agente tem amigos, mas também tem inimigos. Em sala de aula, no colégio inteiro havia pessoas que conversavam e brincavam com a gente, faziam a gente se enturmar. Mas havia outras pessoas que nos maltratavam e discriminavam. Inclusive, houvera professores que fizeram isso em sala de aula. Eu estava na 5ª série e tinha uma colega que pediu uma explicação para a professora, disse “professora, eu não entendi essa matéria”. Nós estávamos aprendendo português (verbos), e ela não tinha entendido. A professora olhou pra

ela (essa minha colega é bem morena e tem o cabelo bem pichaco) e disse “Oh, sua indiazinha”. A minha colega pensou que a professora estava brincando com ela e disse “Oi, professora”. E a professora respondeu “Eu não sei porque vocês são tão burros assim, porque quando estou explicando vocês não prestam atenção”. E eu disse “Professora, ela está prestando atenção, ela só está pedindo se a senhora pode explicar de novo, porque ela não entendeu”. Sabe, eu sou como meu pai, ele sempre foi líder, daquele de defender. Eu sei todos os direitos que os índios têm e naquela hora eu disse para ela: “A professora está errada, porque ela está prestando atenção e está apenas perguntando se a senhora tem como explicar para ela de novo”. Ela olhou para nós, que sentávamos atrás na sala, pois, tipo assim, eles nos deixavam de lado. Então, ela respondeu: “Eu não vou explicar para vocês de novo. Quem manda vocês serem burros”. A professora falou isso para nós. Eu baixei a cabeça e fiquei com raiva naquela hora. E ela continuou a falar, inclusive chamando os índios de porco e de cavalo, “porque lugar de cavalo não era lá, que lá era um colégio, não era pasto”. (WCPA).

Quando a Escola Indígena de Educação Básica Vanheçú Patté foi criada na aldeia Bugio, oferecia apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental, e as crianças que finalizavam a 4ª série e desejavam dar continuidade aos estudos eram encaminhadas para a unidade escolar mais próxima dessa aldeia, no caso, a Escola de Educação Básica Frei Lucínio Korte, localizada no município de Doutor Pedrinho. Em 1995, nove crianças iniciaram as aulas e percorriam um longo caminho até o transporte que as levaria à escola. Segundo a pesquisa de Andrade e Baruffi (2006), a direção da escola mantinha um bom relacionamento com as famílias dessas crianças que, por sua vez, participaram do desenvolvimento escolar de seus filhos. Devido às dificuldades com o transporte, uma ação conjunta foi efetivada pela direção da escola e pelas lideranças da TI Ibirama, conseguindo junto à prefeitura de José Boiteux o auxílio necessário para a obtenção de um ônibus com capacidade para atender 47 crianças.

O conflito desencadeado no ano 2000 entre os colonos que ocupavam uma parte da TI e os índios Xokleng/Laklãnõ repercutiu na relação que estes tinham com os demais habitantes dos municípios vizinhos. O episódio relatado acima pela professora WCPA constitui um dos muitos conflitos que passaram a acontecer devido à disputa pela terra. O passado histórico volta à tona, e o antigo imaginário sobre o indígena emerge alimentando estes conflitos.

Diferente da experiência relatada acima, outra professora vivenciou um processo escolar que não trouxe lembranças negativas, mas, é relevante para a compreensão de que existem diferentes formas de constituir uma identidade. As experiências de discriminação marcam a memória de uma pessoa forjando sua identidade étnica, mas também as experiências positivas oferecem subsídios para sua aceitação como membro de um povo indígena. A professora LP relata sua vivência escolar fora da TI, ressaltando os momentos em que sua identidade étnica trouxe benefícios para sua formação escolar e valorização étnica.

A princípio, não, eu não sei se é porque na época os não-índios não tinham muito contato, porque eles até perguntavam. Quando eu fui para o Colégio Orlando Bertoli, em Presidente Getúlio, eles até perguntaram “você é índia?”, e eu dizia que sim, mas eles diziam que não, “você não é índia”. Em Chapecó, foi o mesmo processo. No Colégio Bom Pastor, quando me matriculei, meu nome já dizia que eu era índia, mas eles estavam esperando um ser diferente. Quando eu cheguei em sala de aula muito bem vestida, arrumada, eles disseram “não, você não é índia”. Não sei se é porque eles estavam acostumados com os Kaingang, talvez. “Você não é índia, você é diferente dos índios que conhecemos, principalmente dos índios daqui”. Eles comentaram dessa maneira, os professores, a própria coordenação. Quando eu fui para a escola do Senac, estudar à noite, a direção daquela escola me atendeu muito bem. No primeiro ano que eu estava lá, chegou o dia 19 de abril e fizeram até uma homenagem, me chamaram em sala de aula, e eu não sabia porque, pensei até que era para cobrar, mas eu fui lá, e disseram não. O diretor disse “te chamei para fazer uma pequena homenagem, você aceita?”, no momento eu fiquei sem graça e disse não, mas levei em consideração e pensei “eu sou índia, porque não?”, e acabei aceitando a homenagem. O diretor fez o discurso no dia 19 de abril em consideração “à nossa única índia que está aqui”. Foi bem legal. Outro momento foi no Colégio Celso Ramos Filho, em São Bento do Sul, onde também fui recebida muito bem. Até a Secretaria de Educação me deu assistência com o material quando descobriram que eu era índia. Porque eu não tinha recurso financeiro e liguei para a Funai de Chapecó. Então, pediram que a secretaria me atendesse. Quando me atenderam, disseram “Porque não disse que era índia? Nós deveríamos ter feito isso antes”. As mensalidades a partir disso não foram mais cobradas. Eu paguei a primeira, enquanto eles não sabiam que eu era indígena, e depois disseram que iriam dar toda assistência social que eu precisava, com material e outras coisas. Não porque a Funai tinha pedido, mas porque, talvez, eu teria direito. Fui muito bem atendida naquela escola. Só no José Clemente Pereira, em José Boiteux, que existia muita piadinha. Não sei se é o lugar, às vezes com os colegas e às vezes com as pessoas na praça, o pessoal que conhecia a gente. Mas em outros lugares fora de José Boiteux até hoje, creio eu que é assim. A minha experiência nas outras escolas foi bastante produtiva. (LP).

Esta professora freqüentou todo o Ensino Fundamental e Médio em escolas fora da TI, estabelecendo relações não só com os colegas de aula, mas, também relações de trabalho nos municípios em que residiu temporariamente. Ao ser questionada sobre a influência que este convívio teve na constituição de sua identidade étnica, a professora enfatizou sua ligação com o povo Xokleng/Laklãnõ, as relações de parentesco e os valores tradicionais que priorizou no momento de escolher seu companheiro. A pronúncia correta do português, a escolha das palavras e sua postura são indicadores externos que levam a maioria das pessoas a pensar que esta indígena se encontra distanciada de suas tradições, porém, todo o tempo de convívio com os não-índios fortaleceu, segundo sua opinião, sua identificação como índia Xokleng/Laklãnõ e o reconhecimento pelos membros de seu povo como tal.

Alguns depoimentos deste tópico revelam diferentes episódios de discriminação alimentados pelo imaginário formado a partir dos violentos enfrentamentos com os regionais que habitam a região do entorno da TI, desde antes do aldeamento deste povo indígena, e que são passadas de geração para geração como uma herança histórica. A disputa pela terra criou dois mundos diferentes, que terminaram por se encontrar no cenário da escola. Esta se tornou

o “entre-lugar” onde relações são efetivadas entre os sujeitos envolvidos promovendo, em momentos de encontro e confronto, a afirmação identitária.

No espaço universitário, ampliam-se as redes de relações interétnicas entre sujeitos portadores de diferentes identidades étnicas e culturais, constituindo um novo cenário de interação para as professoras Xokleng/Laklãnõ, pois implica um tempo de maior permanência na cidade, e já que as aulas ocorrem de forma concentrada no período de férias escolares.

Nos momentos de permanência na Uniasselvi, foram sendo constituídos grupos de afinidades, de onde surgem amizades ou apenas relações de interesse entre os índios e os não-índios, como nos momentos de constituição temporária de um grupo de trabalho, com o objetivo de realizar uma atividade de estudo, oportunidades que resultam em confrontos e afloramento de situações de preconceito, como aparecem nos próximos relatos.

Sim. Nós temos até agora. São colegas, só que querem distância de índio. Inclusive nesta semana nós tivemos Espanhol, e até a nossa professora deve ter percebido isso, tanto que ela é quem fez as equipes, colocou índio aqui, índio ali. Agrupou todos os índios. Exatamente na equipe daquela moça, daquelas três moças (que são dos municípios vizinhos da TI Ibirama) que não gostam de índio, lá tinha índio, e elas tiveram de conversar com eles. E ontem eu vi uma daquelas moças falando que foi uma experiência boa trabalhar assim. (WCPA).

E hoje, depois de um semestre, ainda tem pessoas que não conversam com a gente. Estudam na mesma sala, só que eles não olham pra nós, não falam com a gente. Eles sentam na frente da sala, e nós ficamos todos atrás. Uns e outros conversam com a gente, mas não são todos. Tinha uma mulher que estudava junto com a gente, sentava junto na hora do intervalo e fazia o lanche, e ficava ali com agente. Eles (os não-índios) falaram pra ela: “é, agora veio os teus parentes pretinho aí”, falaram pra ela “são preto que nem você”, “agora vai se dar bem com eles, porque são teus parentes”. Ela é da nossa cor, não é indígena, mas disseram pra ela que os índios são iguais a você, porque ela era parecida com índio mesmo, ela tinha um cabelo curto, mas bem liso e preto, era quase parecida com índia, por isso eles falaram aquilo. (MVP).

Os depoimentos acima e outros apresentados ao longo deste trabalho, demonstram que uma parte do preconceito vivido pelos indígenas se deve ao “suposto” conhecimento que os não-índios pensam ter sobre este povo, neste caso os indígenas, sem de fato conhecê-lo, implicando ações discriminatórias. O preconceito, segundo Bandeira e Batista (2002, p. 138), significa a “[...] valoração negativa que se atribui às características da alteridade. Implicando a negação do outro diferente e, no mesmo movimento, a afirmação da própria identidade como superior/dominante”.

Para entender como estas memórias marcam as identidades destas professoras vamos retomar o período de escolarização por um momento através de dois relatos que seguem abaixo.

Uma experiência bem chocante é quando eu fiz a 6ª série numa escola de freiras. As freiras eram muito rígidas, e eu estudei dois anos nesta escola. Elas faziam muita discriminação. Não foi só eu que estudei naquela escola, outros colegas também. A gente sofria muito esses casos de preconceito. E também com os alunos, havia muita separação. Eles nos chamavam de “índio sujo”, “índio preguiçoso”. Era dessa forma que eles estabeleciam a diferença. A gente não tinha a oportunidade de colocar o que a gente queria, de falar e dar a opinião, nada. Foi muito difícil estudar em escola de branco. (AGP).

Sempre estudei em escola não-índia. Frequentei a escola do Denek, que ainda existe. Meu pai se mudou para Presidente Getúlio uma época, e estudei nas escolas de lá por um tempo. Não lembro o nome da escola. Depois, moramos em Pomerode, onde frequentei até a 5ª série na Escola Olavo Bilac, que naquele tempo era municipal. Mudamos mais para o centro da cidade, e passei a estudar com minha irmã na escola José Bonifácio. Nessa escola, a minha professora se chamava Doraci Bhar. Ela muito racista. Éramos as únicas índias daquela escola. Depois de um tempo estudando, percebi que a professora explicava muito bem para as crianças que eram limpas e se vestiam bem (não-índias), e para os pobres e nós, índias, ela tratava mal, com palavras e agressões físicas. Havia momentos que ela me pegava pelo cabelo. Em uma aula, eu levantei a mão para pedir uma explicação, e a professora me disse “não adianta levantar a mão, que eu não vou explicar de novo, sua índia suja”. Outra vez, a diretora da escola queria que eu e minha irmã segurássemos a bandeira, e aquela professora disse “eu já escolhi as alunas. Não quero estas índias sujas”. Nesse tempo, eu era pequena e não entendia muito bem o que estava acontecendo. Em outra ocasião, eu fui castigada pela professora, ela me deixou trancada na sala de aula e esqueceu de mim, quando meu pai foi atrás de mim, é que as outras funcionárias da escola me descobriram na sala de aula. Ela, uma vez, bateu com força no meu ouvido e fiquei com problemas por muito tempo. Bateu também na cabeça da minha irmã, que foi parar no hospital. Isso foi denunciado na prefeitura, porém a professora não foi demitida, mas parou de nos agredir fisicamente. Décadas depois, reencontrei esta professora quando fui pegar o boletim de meu filho e fiquei paralisada, pois todo o passado veio à tona enquanto eu olhava para aquela mulher. Tinha dez anos quando estudei com ela e hoje estou com 38 anos, e mesmo assim fiquei nervosa. (ZP).

Aqueles que são vitimados pelo preconceito recebem “[...] atribuições identitárias que os desvalorizam, especialmente, a seus próprios olhos” (BANDEIRA e BATISTA, 2002, p. 138). Porém, alguns lutam pela valorização de uma identidade étnica, promovendo a gradativa transformação dos “pré-conceitos” em conhecimento empírico sobre o diferente, conquistando o respeito e o direito de pertencer a um novo grupo, de estar sendo universitário. (FREIRE, 1975).

Nas entrevistas realizadas com as professoras Xokleng/Laklãnõ em 2006, questionou-se sobre o seu ingresso na Uniasselvi, e a reação dos colegas de aula e docentes. Algumas professoras relataram episódios vivenciados nesta universidade que revelaram uma entre diferentes visões de seus colegas de curso sobre os indígenas. No início das aulas em 2005, houve um certo descontentamento dos estudantes não-indígenas com relação à presença indígena no processo de seleção para as bolsas socioeconômicas<sup>115</sup>. Os estudantes não-

<sup>115</sup> Trata-se de um desconto que diz respeito à Lei complementar 281, que regulamenta o artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina, e que garante o auxílio em forma de bolsa para alunos carentes matriculados em instituições de Ensino Superior. Este auxílio é destinado a qualquer aluno carente,



indígenas reagiram criticamente à postura da Uniasselvi de ofertar bolsas para o grupo recém-chegado. Para alguns, os indígenas teriam todas as facilidades por serem “protegidos” do governo federal. Segundo as professoras Xokleng/Laklãnõ, os comentários começaram a cessar com a convivência periódica que possibilitou, para os não-índios, processos de conhecimento/reconhecimento sobre a realidade social, cultural e econômica dos Xokleng/Laklãnõ, bem como sobre o seu passado histórico, cujas memórias revelam as adversidades vividas por eles desde os primeiros contatos com as frentes colonizadoras no século XIX. A visão excludente e subalternizadora<sup>116</sup> sobre os indígenas ainda é encontrada em uma considerável parte da sociedade envolvente, e surge muitas vezes da falta de conhecimento de suas especificidades culturais.

No que diz respeito às professoras Xokleng/Laklãnõ matriculadas na Uniasselvi, percebemos um processo de transformação em sua identidade étnica e na forma como se entendem membros de um povo indígena, que compartilham as experiências advindas do contato com a sociedade regional, mas, sobretudo, como detentoras de um saber tradicional valioso para seu povo. Em seus relatos, identificamos uma busca pela qualificação de seus saberes, objetivando sua aplicação junto aos estudantes Xokleng/Laklãnõ do Ensino Fundamental e Médio e, também, para o seu crescimento individual e financeiro ao assumirem os postos de trabalho na TI e fora dela.

A falta de recursos financeiros para a subsistência de suas famílias foi um dos indicadores para assumirem os postos de trabalho<sup>117</sup> oferecidos dentro da TI, neste caso, a docência nas escolas. Algumas das professoras entrevistadas neste estudo não escolheram a profissão de docentes, mas esta se apresentou como oportunidade de renda dentro da própria TI, possibilitando viverem e trabalharem junto à sua comunidade. Da mesma forma, a decisão de fazer um curso universitário veio de uma demanda da comunidade indígena pela qualificação do processo ensino-aprendizagem nas escolas, juntamente com uma ação do Estado pela formação continuada dos docentes das TIs.

---

independente de sua etnia, raça ou gênero.

<sup>116</sup> Azibeiro (2006, p. 84) utiliza o termo “subalternidade” em sua pesquisa com comunidades de periferia na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, conduzindo o leitor para o entendimento deste termo a partir das relações que “produzem hierarquizações ou subalternizações”. Para a autora, estas relações foram estabelecidas a partir de um imaginário construído com bases religiosas, nas quais foram designados ao colonizador “[...] a bondade, a civilização, a alteridade” e, ao colonizado, foram relegadas “[...] a maldade, a ignorância e a selvageria, levando à uma produção de subjetividades que submetem e inferiorizam” os grupos socialmente minoritários, os quais terminam por “[...] assimilar esses discursos e assumir a perspectiva do colonizador ou do opressor”. (AZIBEIRO, 2006b, p. 03-04).

<sup>117</sup> A renda é gerada ou complementada através das cestas básicas que a Funasa recebe do Projeto Rondon e repassa às famílias indígena na TI Ibirama, das aposentadorias por velhice ou invalidez, da extração e venda da madeira (pinus), do trabalho como diaristas ou bóia-frias oferecido fora da TI, do cultivo de pequenas roças de milho, arroz, feijão para o sustento básico. Para saber mais ver, Henriques (2000) e Maestri (2001).

A decisão de freqüentar uma universidade próxima de sua TI implica a manutenção dos relacionamentos familiares e comunitários. Quando perguntei para a professora AB sobre a decisão de fazer o curso de Ciências Biológicas-Licenciatura, ela me disse que prefere fazer o Bacharelado em Biologia, que este é seu verdadeiro sonho. Perguntei se houvesse o sistema de cotas na UFSC<sup>118</sup>, se ela participaria da seleção para cursar Biologia, ela respondeu que, mesmo sendo um sonho, isto implicaria uma mudança total de vida, que ela não deseja.

Não faria, porque não quero sair da aldeia. Eu não quero sentir o dilema que outros indígenas sentiram quando saíram para viver na cidade e acabaram perdendo sua identidade. Conversando com uma pessoa (indígena) esses dias atrás, eu senti isso. Ele mora em Florianópolis e falou que acha que está perdendo a sua identidade Xokleng. Até porque, quando ele está na TI, depois de uma ou duas semanas, e fica bem com ele mesmo, pouco depois já começa a sentir saudade da cidade, pois lá é tudo perto, e quando faz doze ou treze dias que está lá, já não consegue mais ficar, já não gosta mais e se obriga a voltar pra TI. Ele está sofrendo muito com isso, disse que precisa se achar, achar um lugar pra ele. Eu não quero sentir isso. Acredito que a pessoa acaba se sentindo assim, porque quando sai da TI, é por necessidade, porque precisa ter uma vida decente, pela falta de oportunidade e acaba indo para a cidade, e lá a gente não acostuma totalmente, chega um momento que dá uma saudade, uma tristeza de estar na cidade, e você quer estar na sua terra, no seu cantinho. Parece que lá você está protegido, se sente seguro, e eu não quero perder isso. Por isso, não quero sair pra estudar fora. Tanto que, quando foi para vim estudar na Uniasselvi, eu conversei com os meus colegas, e ficamos sabendo desses cursos de férias. Eu vim até a universidade e acertei tudo com o reitor. Estamos pagando a mensalidade, a estadia, às vezes pegamos dinheiro empréstado, pedimos ajuda para a prefeitura e nas assistências sociais, mas tudo para não ter de sair da TI. (AB).

Transferir sua residência e família para Florianópolis e viver sob a pressão que o centro urbano provoca, condicionando as pessoas a um ritmo acelerado, poderia acarretar a perda de sua identidade étnica, na medida em que estaria vivenciando novas experiências, hábitos, ritmos, entre outras formas de sedução que a “cidade grande” apresenta.

### 3.6.1 As professoras Xokleng/Laklãnõ e o Ensino Superior

Atualmente, o Ensino Superior tem se apresentado para as professoras Xokleng/Laklãnõ como o meio pelo qual estão qualificando sua prática docente. Mesmo diante de limitações pessoais e da especificidade de sua cultura, elas vêm buscando ocupar novos espaços dentro e fora da TI Ibirama, tendo como motivação alcançar os conhecimentos científicos para repassar às crianças e aos jovens de seu povo, mas, principalmente, para conhecer melhor as culturas não-indígenas, através do estudo e pesquisa na Uniasselvi.

<sup>118</sup> Esta entrevista foi realizada em julho de 2006, quando eram discutidas as ações afirmativas na UFSC. Somente em julho de 2007, foi aprovado pelo Conselho Universitário desta instituição uma política de cotas com reserva de 30% das vagas do vestibular para estudantes negros (10%) e egressos do ensino público (20%), e para os povos indígenas, serão acrescidas no prazo de cinco anos dez vagas, a começar com cinco vagas destinadas ao vestibular de 2008.

Para cinco destas professoras, a caminhada se iniciou no Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para o Contexto Indígena Xokleng/Laklãnõ e Kaingang, tendo continuidade no ingresso nas Licenciaturas da Uniasselvi, onde enfrentam as dificuldades no acesso à moradia, alimentação, mensalidade dos cursos e na integração com os não-índios. Sobre as dificuldades financeiras, elas relatam o seguinte:

Tenho bastante dificuldade porque, preciso pagar a minha mensalidade e da minha filha. Com o que eu ganho como professora na escola, eu pago a minha, e com o que ela trabalha, também paga a dela. E tenho duas filhas fazendo o curso técnico de Enfermagem, e nós dividimos as mensalidades. Meu filho, que está com 17 anos, trabalha com o pai dele fazendo lavoura, então aquilo que eles fazem fora a gente compra as coisas pra casa, comida. (MVP)

Daí no final do ano de 2005, nós pagamos a inscrição e a matrícula para poder estudar este ano. Eu paguei R\$ 310,00, porque paguei na data certa, e eles me deram um desconto. E mais R\$ 310,00 da minha mãe. Foram R\$ 620,00, que pagamos de inscrição para estudar. Pagamos um carro para nos trazer até Indaial. Passamos o Natal quase sem nada, porque tivemos que pagar a taxa de inscrição na Uniasselvi. Mas valeu a pena. Meu pai tem um ditado que diz: “Nós sofremos hoje para viver bem o amanhã”. Ele sempre diz: “não se preocupem, porque vocês sofrem hoje, mas o futuro de vocês está garantido”. (WCPA)

Tenho muita dificuldade financeira, porque a renda mensal de R\$ 800,00 não tem como, porque tenho família, tem comida para comprar, roupa e calçados para os meus pequenos, tenho a mensalidade de R\$ 332,00 para pagar da Uniasselvi, fora isso ainda estou dividindo um aluguel de casa de R\$ 300,00 com mais três pessoas. Ainda tenho de manter a minha casa própria, minha casa de aluguel, e todos os meses tenho de ter dinheiro para poder jantar e almoçar na faculdade, porque a aula é sexta à noite e sábado o dia inteiro. Então, é bem difícil. (LP)

A procura pela continuidade na escolarização em nível superior é uma realidade presente entre os Xokleng/Laklãnõ desde a segunda metade da década de 1990, demanda que cresce devido à necessidade de tornar o quadro de professoras e professores indígenas mais especializados para o exercício da docência nas escolas da TI. Outro fator são as histórias e vivências dos primeiros indígenas que concluíram seus estudos e passaram a ocupar postos de trabalho dentro e fora da TI, as quais são compartilhadas com seus familiares e demais membros da comunidade.

As relações interculturais estabelecidas no contato constante com os não-índios e suas diferentes culturas, constituiu-se em um processo de transformação e afirmação da identidade étnica para as professoras Xokleng/Laklãnõ. A circulação em espaços anteriormente dominados pela sociedade ocidental traz para elas uma nova perspectiva profissional, na medida em que qualifica sua atuação como professoras indígenas, mas também torna possível a ressignificação de conceitos e tradições do seu povo, que são

recuperados através de ações para a revitalização cultural promovidas nas escolas indígenas da TI Ibirama.

A Uniasselvi está sendo um espaço promotor de relações interculturais, um “entre-lugar” (BHABHA, 1998) onde interagem diferentes sujeitos com distintos saberes, culturas, e experiências individuais e coletivas que definem a identidade de cada um, seja ela de gênero, seja étnica, cultural, social, política, ou outras possíveis. Estando estes sujeitos em relação pelo tempo que o contexto educacional oferece, as trocas culturais passam a existir conforme aumenta o nível de interação entre eles. As trocas estabelecidas nem sempre são pacíficas, algumas delas surgem em contextos de confronto identitário, trazendo à tona diferenças sociais e culturais históricas, nem sempre compreendidas e aceitas pelos sujeitos em relação, como já foi relatado anteriormente.

Ao falar da “plenitude” e “falta de inteireza” que compõem a identidade de cada ser social, Hall (2005, p. 39) propõe pensar sobre a identidade como algo profundo, repleto de imbricações, indo para além da etnicidade. Nesse sentido, o contato com a sociedade regional no contexto de Ensino Superior e as relações que surgem entre os diferentes sujeitos neste processo têm promovido transformações na identidade Xokleng/Laklãnõ apresentada pelas professoras em questão, levando à afirmação de sua pertença étnica, principalmente nos momentos de encontro e confronto com aos não-índios.

O convívio nos cursos da Uniasselvi e as relações interculturais que se estabelecem trazem consigo não apenas a oportunidade de conhecer os não-índios, mas também compreender sobre os aspectos de suas culturas, constituindo um campo de relações interculturais, no qual são ressaltadas as diferenças étnicas de cada sujeito.

Como exemplo, citamos novamente os primeiros meses de convívio nesta instituição de Ensino Superior e as bolsas do artigo 170, com as quais os estudantes indígenas foram contemplados, gerando um conflito com os demais estudantes não-índios desta instituição em 2005. O tempo de convivência tem oferecido a oportunidade de conhecerem-se uns aos outros, mas sobretudo, de compreenderem suas histórias e realidades sociais, culturais e econômicas, o que tem aos poucos, construído o respeito pelo diferente.

A vivência nos cursos de licenciatura na Uniasselvi tem possibilitado às professoras Xokleng/Laklãnõ um campo de reflexão subjetiva, aguçando a percepção quanto a serem mulheres, professoras, mães, esposas, avós, assim como seu papel na comunidade Xokleng/Laklãnõ. Percebemos nos relatos que este processo vivencial trouxe para elas a afirmação como indígenas e a compreensão de sua posição dentro da sociedade regional. A construção desta subjetividade se dá em meio a um conflito interno, no qual pesam as

demandas das comunidades, as exigências da faculdade e da sociedade regional para o âmbito do trabalho, juntamente com suas aspirações profissionais e pessoais.

Tornar-se professora constitui mais que uma necessidade financeira dentro da TI Ibirama – onde são poucos os postos de trabalho, e a obtenção de renda é baixa –, é também um desejo pessoal de qualificar sua prática docente. A escolha de ser professora não foi a primeira opção para algumas delas, havendo o desejo de seguir buscando outra profissão.

O mais interessante para minha vida era se eu pudesse ter feito o curso de Engenharia. Mas o que estava ao meu alcance financeiro, eu estou fazendo, que é o Normal Superior. (LP)

Sempre gostei de Biologia, mas não queria como licenciatura, queria ser bióloga e trabalhar na TI e investigar a biopirataria. (AB)

Quem são e como se percebem dentro e fora de sua comunidade indígena deve-se a suas experiências de vida, nas quais as relações de conflito e de reciprocidade constituem hoje aspectos fundamentais da identidade Xokleng/Laklãnõ.

A decisão de fazer a faculdade para algumas destas professoras era uma motivação presente desde suas adolescências. Mesmo desejando outros cursos, elas seguiram realizando seus sonhos de freqüentar uma universidade. Para a professora LP, a faculdade era um projeto de vida pensado junto com seu pai.

A faculdade é um sonho. Foi mais um projeto de vida que, enquanto meu pai era vivo, a gente planejou. Aos 15 anos, eu perdi ele, só que ficou uma forma de gratidão, uma dívida com ele, com a memória dele. (LP)

O compromisso em finalizar o curso superior é compartilhado por todas. Nesse sentido, ao serem questionadas sobre o seu futuro profissional, percebemos entre as professoras que, mesmo compartilhando uma identidade étnica, conhecimentos tradicionais e vivências históricas que marcaram suas vidas, pertencendo ao mesmo povo indígena, estas mulheres possuem modos diferentes de pensar sobre o seu futuro profissional. Cada uma delas revelou um destino diferente para os conhecimentos adquiridos no Ensino Superior. Para AB, a faculdade é o caminho para desenvolver no futuro projetos sobre biopirataria dentro da TI.

Eu pretendo fazer essas disciplinas que faltam pra mim me formar em bióloga. Pretendo fazer o bacharelado e mudar de serviço. Parar de dar aula e trabalhar como bióloga dentro da TI. Quero fazer um curso de especialização mais tarde. Primeiro, tenho de terminar este curso, mas pretendo continuar daqui a cinco anos. Isso é o máximo que pretendo dar aula. Mas pretendo trabalhar como bióloga na TI. Gostaria de pesquisar sobre a biopirataria que tem dentro das TIs. (AB)

Para WCPA, antes de cursar a faculdade de Letras Espanhol/Português, tinha o

desejo de tornar-se médica, mas a experiência como docente revelou o amor pela profissão e o desejo de continuar nesse caminho.

Bom, quando eu entrei na área da educação, eu tinha um plano. De só fazer a faculdade e trabalhar como professora para pagar o curso que eu desejo muito, que é Medicina. Só que eu acho que não saio mais da área da educação. Sabe quando você pega aquele amor pelas crianças? Que chega no sábado e domingo e você não vê a hora de chegar a segunda-feira, porque quer entrar na sala, quer conversar? Eu não sei se vou sair da área da educação. (WCPA).

MVP, que frequenta o mesmo curso, sempre o fez com o desejo de aprimorar os seus conhecimentos sobre a língua portuguesa e o desejo de aprender um novo idioma para transmitir aos seus estudantes na escola da TI.

Vou usar meus conhecimentos na aldeia. Lá dentro, só se não tiver outra forma, daí saio fora, mas vai ser lá dentro. (MVP).

Foram anos, décadas, séculos de estereótipos criados sobre estes povos. Somente após a década de 1970, começaram a surgir Organizações Não-Governamentais (ONGs) que, juntamente com instituições públicas de Ensino Superior e representações indígenas, passaram a discutir a problemática sobre os povos indígenas, trabalhando em prol da construção e implementação de ações políticas que têm refletido na forma como a sociedade brasileira vê e entende estas comunidades. O texto da Constituição Federal de 1988, no Art. 231, Capítulo VIII “Dos Índios”, é paradigmático no que se refere ao avanço relativo ao reconhecimento multiétnico, assegurando a estes povos “[...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Também os artigos 210 e 215, relativos à educação, vêm garantir o uso da língua indígena e métodos próprios de aprendizagem, bem como a proteção às manifestações culturais destes povos (BRASIL, 1996).

Embora o reconhecimento como povo indígena, detentor de especificidades culturais que devem ser respeitados, esteja assegurado por esta Constituição, o que trouxe mudanças significativas, a busca pelo reconhecimento como povo e o respeito por suas culturas ainda é pouco compreendida por segmentos da sociedade regional. Nos municípios vizinhos à TI Ibirama, de onde muitos de colegas universitários não-indígenas são provenientes, a visão estereotipada ainda se faz presente e acompanha as professoras Xokleng/Laklãnõ em sua jornada pela qualificação em nível superior, como vimos nos relatos aqui apresentados.

A legislação que trata da educação escolar indígena tem proporcionado a construção de uma escola indígena que, mesmo inserida no sistema educacional nacional, garante a sua

especificidade mantendo o uso da língua indígena, a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, a utilização de materiais didáticos organizados pelos próprios professores indígenas, o calendário que respeita a organização social destes povos, incluindo as atividades cotidianas e rituais, a elaboração de currículos diferenciados e, também, a participação da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola, tornando-os protagonistas na construção de uma escola indígena onde hoje atuam, essencialmente, professores indígenas.

A mudança para o espaço intercultural que constitui a Uniasselvi, mesmo que por pouco tempo, ampliou o contato das professoras Xokleng/Laklãnõ com a sociedade regional. As relações interculturais que se desenvolvem nesse contexto apresentaram inúmeras questões que instigam a necessidade de pesquisa e de elaboração do conhecimento a este respeito. A interculturalidade, pensada aqui como enfoque epistemológico, tornou possível empreender este estudo sobre as transformações na identidade étnica destas professoras no contexto de sua formação universitária. Porém, compreender a complexidade da configuração desta identidade étnica mostrou ser uma tarefa que requer um maior aprofundamento. Neste momento, nosso objetivo foi apresentar algumas percepções sobre a constituição da identidade étnica para estas professoras no sentido de contribuir para o debate sobre a presença de povos indígenas como estudantes em cursos de nível superior no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVAS PERSPECTIVAS

Nesta pesquisa, procuramos compreender como se constitui a identidade étnica para as professoras Xokleng/Laklãnõ, no contexto de escolarização e formação no Ensino Superior. Partimos do pressuposto teórico segundo o qual a identidade étnica é percebida como forma de “organização social”, na qual a identificação étnica é aspecto fundamental em que seus membros se entendem membros de um povo e por este são percebidos como tal (BARTH, 1998). Nesse sentido, entendemos que a autoidentificação e a identificação pelos demais Xokleng/Laklãnõ é que definem quem é ou não membro deste povo, e não somente as características culturais ou biológicas.

A concepção apresentada acima propõe que a identidade étnica de um povo é uma consequência das inter-relações estabelecidas com outros povos, outras identidades étnicas. Dessa forma, é constituída no encontro e confronto com membros de outros povos, sendo, portanto, “relacional” (WOODWARD, 2000), estando sujeita a uma dinamicidade que possibilita transformações e ressignificações.

No momento do contato entre diferentes povos, passam a ser usados certos elementos significativos para as identidades étnicas em relação, e que podem ser características culturais elencadas por seus membros como forma de realçar as diferenças e fronteiras que os separam, manifestando a pertença étnica a um ou outro povo. O povo Xokleng/Laklãnõ, seu território, sua memória histórica, os aspectos culturais como o faccionalismo, sistema de nominação, auto-denominação como povo Laklãnõ e as relações de gênero constituem elementos fundamentais para estabelecer o pertencimento étnico a este povo. Mas, também, outros elementos surgem devido às relações advindas do contato e aldeamento no PI Duque de Caxias, com os funcionários do SPI e depois com os membros da sociedade regional, em diferentes momentos e espaços de tempos constituindo variáveis situacionais que promovem o movimento dinâmico das identidades étnicas em relação conduzindo a transformações. Entre estas, estão os processos de escolarização e Ensino Superior, e a formação como professores indígenas nos cursos de magistério e capacitação oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia.

Os entre-lugares que estas relações proporcionam não constituem espaços fixos e rígidos, mas fluidos e moventes, repletos de hibridizações, como afirmou Bhabha (1998). Com o tempo de interação, movem-se, afirmam-se ou desaparecem, dependendo do contexto



e das inter-relações estabelecidas entre os sujeitos em relação.

As transformações que a identidade Xokleng/Laklãnõ vem sofrendo ao longo dos séculos acontecem não apenas por forças externas relativas ao contato, mas também pelos interesses deste povo, relacionados às significações e ressignificações dadas por eles ao sentido de pertencer ao povo Xokleng/Laklãnõ e, conseqüentemente, do ser índio Xokleng/Laklãnõ, de acordo com o contexto histórico em que estão inseridos e no qual são efetivadas suas vivências pessoais e coletivas. Hoje, estes momentos constituem a formação profissional nos cursos de magistério e capacitação de professores indígenas e, principalmente, no desenvolvimento dos cursos de licenciatura na Uniasselvi.

Entendemos, ao longo desta pesquisa, que o estabelecimento das diferenças étnicas ocorre sob relações de poder entre os sujeitos ou povos, nas quais emergem diferentes concepções, valores, intencionalidades; mas, também, ocorrem processos de reflexão estratégicos para a manutenção da identidade étnica de cada sujeito em relação. Muitas vezes, as relações de poder incorrem em processos subalternizadores (AZIBEIRO, 2006), resultando no confronto das diferenças sustentadas entre os sujeitos em relação, no qual são impostas novas visões de mundo, significações, regras sociais, modos de produção e processos de assimilação à sociedade dominante. No entanto, devemos ressaltar que as identidades étnicas subalternizadas não são passivas, promovem internamente processos de afirmação identitária a partir da resistência como povo e da ressignificação de conceitos internos.

Entre os Xokleng/Laklãnõ, percebemos, nesta pesquisa, que as ações agressivas da sociedade regional para sua integração ou eliminação, como a ação dos bugreiros, e depois o aldeamento com a imposição da escolarização e novos hábitos e comportamentos culturais, foram sendo ressignificadas, resultando nas ações de autoria com a apropriação dos espaços ocidentais e de sua transformação de acordo com as significações dadas por este povo para o exercício da autonomia indígena e manutenção de sua identidade étnica.

Como Markus (2006) evidenciou em sua pesquisa, estes processos de transformação estão ligados às manifestações reivindicatórias do povo Xokleng/Laklãnõ pelo reconhecimento de sua identidade étnica e pelo direito às manifestações específicas de seu modo de pensar, agir e viver, do uso e recuperação de sua língua indígena, das tradições, mitos e, principalmente, do direito aos processos próprios de elaboração e transmissão de conhecimentos nas escolas indígenas da TI Ibirama, garantidos pela Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1996), a partir da regulamentação da educação escolar indígena de forma diferenciada, intercultural e bilíngüe, que procuram promover a autonomia étnica.

Assim, o processo de escolarização e a formação como professoras indígenas nos

cursos de capacitação, no magistério diferenciado e nas licenciaturas da Uniasselvi, embora constituindo-se em ações externas, muitas vezes alheias às especificidades deste povo indígena, se apresentam como uma complexa rede de interações, nas quais diferentes identidades étnicas expõem suas formas de agir, pensar e viver.

É exatamente esta particularidade existente nos processos inter-relacionais que podem ser consideradas, teoricamente, como “entre-lugares” (BHABHA, 1998), no qual diferentes sujeitos interagem manifestando suas diferenças étnicas, mas, sobretudo, estabelecendo ações de conhecimento e reconhecimento de si próprios, afirmando suas identidades étnicas, em meio às relações de poder e resistências que garantem as suas ressignificações e transformações.

É neste sentido que a perspectiva intercultural foi apropriada nesta pesquisa, objetivando investigar as significações dadas pelas professoras Xokleng/Laklãnõ a suas identidades étnicas, e como se articulam no contexto de escolarização e formação profissional no magistério diferenciado, cursos de capacitação de professores indígenas e Ensino Superior, para a sua constituição. Percebemos que este contexto promove os “entre-lugares” (BHABHA, 1998), nos quais a identidade Xokleng/Laklãnõ é afirmada e também transformada a partir da emergência dos elementos de identificação étnica, que são realçados nas relações de poder e resistências, mas promovendo, também, a possibilidade de ressignificar antigos conceitos.

As diferenças ressaltadas no encontro e confronto com os não-índios e usadas como forma de identificação étnica para o povo Xokleng/Laklãnõ constituem um mosaico de elementos culturais vivenciados pelos membros deste povo. Entre elas, optamos por analisar a memória histórica e alguns aspectos culturais como o faccionalismo, o sistema de nomeação, a autodenominação como povo Laklãnõ e as relações de gênero, bem como as variáveis situacionais que comportam os processos de escolarização e a formação como professores indígenas nos cursos de magistérios, capacitação de professores e Ensino Superior.

A memória história tem significado para o povo Xokleng/Laklãnõ, pois mantém acesas as experiências conflitivas ou não, vivenciadas coletivamente e que são para estes indígenas essenciais no reconhecimento como índios Xokleng/Laklãnõ e o seu fortalecimento como povo indígena.

As experiências de autoria constituem importante movimento de apropriação da escola como espaço de revitalização cultural das tradições e mitos, de gestão e administração do espaço escolar, do calendário, do currículo, na produção de material didático bilíngüe, nos projetos de recuperação da língua indígena, dos mitos e tradições, encaminhando-se para a

implementação de uma escola verdadeiramente indígena; mas são encontradas também nas ações reivindicatórias nos momentos de confronto com os regionais, manifestadas como forma de resistência cultural.

O sistema de nominação, o faccionalismo, a autodenominação e a divisão sexual do trabalho foram aqui elencados como elementos culturais entre outros existentes, que constituem a identidade Xokleng/Laklãnõ. Ressaltamos que estes elementos não devem ser observados isoladamente, mas como partes de um contexto cultural que deve estar relacionado com as variáveis situacionais que se apresentaram e apresentam para este povos ao longo de sua existência.

A escolarização, os cursos de capacitação e magistério diferenciado, e os cursos de nível superior de ensino constituem contextos sociais nos quais tem sido proporcionada uma nova reconfiguração da organização social do povo Xokleng/Laklãnõ, visto que trazem consigo uma nova realidade de trabalho, presente não apenas para as professoras Xokleng/Laklãnõ entrevistadas nesta pesquisa, mas para toda a comunidade indígena residente na TI Ibirama. Esta realidade é um reflexo de uma demanda por renda salarial dentro da própria TI Ibirama, que tem atingido tanto as mulheres quanto os homens deste povo. Como foi apresentado antes, são poucas as fontes geradoras de renda para este povo indígena, que hoje contam apenas com as aposentadorias por velhice ou invalidez, o cultivo de pequenas roças para subsistência, o plantio de pinus da espécie *elliottii* (EMBRAPA, 2007) para extração e venda, o trabalho como agentes de saúde da Funasa, como motoristas da Funai, o trabalho como professores nas escolas da TI Ibirama, entre outros auxílios. A isto, somam-se as novas exigências de capacitação profissional dos docentes nas escolas da TI, por parte do poder estadual e da própria comunidade indígena, que vem exigindo um melhor desempenho dos seus professores.

Este contexto tem levado ao aumento da procura pela formação em cursos de nível superior, entre os jovens que estão concluindo o Ensino Médio, como forma de garantir o acesso aos postos de trabalho. Se, por um lado, a formação superior traz um quadro de profissionais qualificados para dentro da TI, por outro tem gerado um colapso no mercado de trabalho interno. Muitos que procuram se formar em cursos de licenciatura visam a permanecer trabalhando em suas aldeias, o que tem levado à competitividade pelas vagas de docência. Esta realidade denota uma nova transformação da organização social deste povo, com a incorporação de novos elementos como a competitividade de trabalho, ou, como afirma Gomes (2003), tem levado à incorporação de uma nova “cultura do trabalho” através da escola e da formação em nível superior de ensino.

Como o número de vagas para o trabalho docente é limitada, a formação em nível superior tem gerado entre os Xokleng/Laklãnõ um movimento de sair da aldeia para exercerem as novas profissões. A competitividade também gera conflitos internos entre as facções políticas, devido à rotatividade anual nos cargos de docência. Isso gera insegurança entre os professores, pois, diante das mudanças de diretoria das escolas, correm o risco de perder suas vagas, necessitando procurar trabalho em escolas fora da TI.

Uma parcela dos professores que atuam nas escolas da TI sem o nível superior de ensino cursou o magistério diferenciado oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia (SED/SC). Esta formação específica não os habilita para trabalhar em escolas fora da TI. Inclusive, o edital do concurso estadual para ocupar as vagas de docência nas escolas indígenas foi concebido de forma também específica para esta formação. Isso nos leva a refletir sobre o destino dos cursos de licenciaturas interculturais específicas relatadas no capítulo dois desta dissertação que, em sua maioria, têm habilitação apenas para a docência em escolas indígenas, fazendo emergir a necessidade de ampliar a oferta de formação profissional para os povos indígenas, que deve ser pensada com base no respeito a suas especificidades, constituindo uma das muitas demandas levantadas na Conferência Nacional dos povos Indígenas, realizada em Brasília, Distrito Federal, em abril de 2006.

O evento proporcionou a elaboração de um documento, onde são apresentados posicionamentos dos povos indígenas do Brasil com relação à diferentes aspectos que possam subsidiar uma reestruturação da atual política indigenista, no que concerne à um melhor atendimento das necessidades indígenas, entre as quais uma educação escolar específica.

Entre as reivindicações apresentadas neste documento estão a criação e implementação de um “[...] sistema de ensino federal de educação escolar indígena, específico e diferenciado” e da regularização das escolas indígenas em âmbito federal como categoria diferenciada que ofereça a “[...] garantia trabalhista e salarial para os professores indígenas” (FUNAI, 2006, p. 35-36). Reivindicam também a garantia de uma educação escolar indígena que contemple os Ensinos Fundamental, Médio e Superior específicos e diferenciados mas, principalmente, através da assistência financeira aos estudantes indígenas matriculados em IES particulares na forma de bolsas de estudo. Buscam também a constituição de uma política de formação profissionalizante nas escolas indígenas, como forma de ampliar o universo de trabalho nas TIs e aldeias. Estas demandas se forem apreciadas pelo governo federal podem inferir em um novo horizonte de trabalho para os povos indígenas.

Com relação à vivência na Uniasselvi, os momentos conflituos relatados ao longo do texto também resultam na reflexão sobre o significado, e o sentido histórico e atual destes

encontros e confrontos e dos conhecimentos neles adquiridos, podendo ser considerado um caminho pedagógico importante, no sentido que se transforma em material de reflexão sobre sua história, sua cultura e seus valores, o que contribui para o autoconhecimento, a afirmação de sua identidade étnica e o fortalecimento de sua luta por autonomia e autoria.

A Uniasselvi surge, assim, como espaço onde outros “entre-lugares” são criados, promovendo as trocas entre os conhecimentos ocidentais com os conhecimentos tradicionais Xokleng/Laklãnõ, por meio das pesquisas desenvolvidas pelos estudantes indígenas e compartilhadas com os demais estudantes desta instituição, possibilitando a ampliação nas redes de relações interculturais que os colocam num contexto mais amplo de interações. No percurso para o acesso a estes conhecimentos, os Xokleng/Laklãnõ se apropriam da língua portuguesa, dos costumes e hábitos, dos conteúdos históricos e científicos da cultura ocidental, o que permite a compreensão e manipulação destes elementos nos momentos de resistência. Consideramos que a apropriação dos elementos culturais não-indígenas articula-se com processos complexos de afirmação e constituição da identidade Xokleng/Laklãnõ quando em contato com a sociedade regional, promovendo a visibilidade da identidade Xokleng/Laklãnõ, garantindo o estabelecimento de relações cooperativas para a concretização de projetos políticos que beneficiam e promovem a manutenção de sua sobrevivência física e cultural.

Assim, entendemos que a identidade Xokleng/Laklãnõ deve ser considerada também nos contextos de reivindicação onde acontecem as manifestações expressivas da cultura desse povo. A constituição de sua identidade étnica é constantemente transformada devido aos diferentes momentos de interações com a sociedade não-indígena. A resistência indígena é significativa porque também proporciona os “entre-lugares” onde acontecem as ressignificações culturais e sociais. A educação escolar apresentou-se como processo de constituição da identidade étnica, que compõe hoje a formação profissional das professoras indígenas, revelando-se como um movimento dinâmico de constituição identitária.

No contexto de Ensino Superior, as professoras Xokleng/Laklãnõ demonstraram que o diálogo com os não-índios pode ser conflitivo ou construtivo, dependendo das intenções de cada um. No entanto, é preciso que as relações sociais históricas sejam repensadas, promovendo novas formas de interações sociais baseadas na autonomia e respeito à alteridade indígena.

Durante este estudo, o conceito de identidade étnica mostrou-se dinâmico, promovendo um movimento contínuo de estar sentindo-se, igualando-se e diferenciando-se. Tal qual este conceito, assim se apresenta esta pesquisa, como um paradoxo inacabado, num

movimento contínuo de estar analisando os dados obtidos no campo com as entrevistas e a convivência com as professoras Xokleng/Laklãnõ, que impede o estancamento das possibilidades para novas pesquisas e reflexões sobre os estudantes indígenas em instituições de Ensino Superior privadas e públicas. Este trabalho se mostra apenas como um olhar sobre um recorte social e cultural, observado e analisado em determinado momento, tempo e espaço.

*Mulher indígena!  
Que muito sabes deste mundo  
Com a dor ela aprendeu pelos séculos  
A ser sábia, paciente, profunda.*

*Imóvel, tu escutas  
Os que te afligem aos ouvidos  
Fé guerreira, contestas:  
“Não agüento mais a mentira!”*

*Mas longe deles, choras a estupidez,  
O MEDO...  
(sim, longe deles!)  
Sofres incompreensão e maldade  
Aos poucos morres à mingua...  
Desrespeito, roubo, assassinato.*

*No dia em que rastejaste  
Implorando tua terra – e JÁ TINHAS!  
A teu lado companheiras: miséria e morte  
A violência e a angústia dos trópicos...*

*Nas caras ela viu o abuso  
A inveja de ser o que és: cândida,  
lúcida, mãe, companheira...  
E tu zombastes desses pobres (de) espíritos.*

*Sabes do rio de lágrimas  
Que te aperta o peito aflito  
Na bolsa d'água o filho esperas  
Futuro, luz, nova era.*

*Mas luta, raiz forte da terra!  
Mesmo que te matem por ora  
Porque estás presa ainda  
Nas garras do PODER e da história.  
(POTIGUARA, 2004, p. 102)*

## Referências

ANDRADE, Maria da Conceição Lima de; BARUFFI, Mônica Maria. Sentidos de escola e movimentos sociais do povo Xokleng, comunidade Bugio, SC. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais 29<sup>a</sup>** Caxambu, MG: ANPED, 15 a 18 de outubro de 2006.

ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola indígena: uma frente ideológica?** 1981. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de Brasília. Brasília.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação Intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: PD&A, 2003, p. 85-107.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s**. 2006. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, PPGE/CED/UFSC. Florianópolis.

BANDEIRA, Lourdes e BATISTA, Analía Soria. **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. Revista Estudos Feministas, ano 10, janeiro, 2002.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998.

BARTOLOMÉ, M. A. e BARABAS, A. M. Mediación o autogestión. Grandes represas, movimientos sociales y etnicidad. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre. Ano 3 (6), 1997.

BATESON, G. **Mente e natureza: a unidade necessária**. [Mind and nature: a necessary unity]. Tradução de Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 [1979].

BECK, Anamaria. **Os sambaquis da região do litoral de Laguna (Sta. Catarina)**. São Paulo: Instituto de Pré-História, 1971.

BECKER, Ítala Irene. **O índio Kaingang no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 1995.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURGEAULT, Ron. Race, class and gender: colonial domination of indian women. In: MCKAGUE, Ormond (Org.). **Racism in Canadá**. Saskatoon, Saskatchewan: fifth house Publishers, 1991, p. 129-149.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Centro

de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2002.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 18. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1996, 234p.

\_\_\_\_\_. **LDBEN**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e legislação correlata. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura; Serviço Social do Comércio de São Paulo; Associação Guarani Tenonde Porã. **Prêmio Culturas Indígenas**: edição Ângelo Cretã. São Paulo: SESC/SP, 2007b, 365p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, Semtec, 2002, 244p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)**. Disponível em: <http://diversidade.mec.gov.br/sdm/publicacao/engine.wsp?tmp.area=8>. Acessado em: 16 de novembro de 2007c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas (Sinitox). Disponível em: <http://www.fiocruz.br/sinitox/urtiga.htm>. Acessado em: 15 de novembro de 2007e.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. Trata-se de agravo regimental interposto contra decisão proferida pelo então Relator, Ministro Carlos Velloso, que indeferiu pedido de medida liminar na presente reclamação. Rcl. n. 3205. União e Juiz Federal da Primeira Vara Federal da Subseção Judiciária de Joinville. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Acórdão de 10 de out. 2007. Disponível em: <http://www.stf.gov.brportal/inteiroteor>. Acesso em 31 out. 2007f.

BRASS, P. **Ethnicity and nationalism**. Theory and comparison. London: Sage Publications, 1991.

BURGESS, E. The resurgence of ethnicity. *Ethnic and racial studies*. 1978.

CANCLINI, Garcia. **La globalización imaginada**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

CANEN, Ana. Educação Multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. In: **Cadernos de Pesquisa**. N. 3, dezembro, 2000, p. 135-149.



CARLOTO, Cássia Maria. **O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais**. Disponível em: [http://www.ssrevista.uel.br/c\\_v3n2\\_genero.htm](http://www.ssrevista.uel.br/c_v3n2_genero.htm). Acessado em: 10 de maio de 2007.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense/Ed. USP, 1986.

\_\_\_\_\_. **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Fapesp, Cia. das Letras, 1998. 608p.

CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CHRISTÓVÃO, Mariani Balland; Carlos Roberto de Oliveira. Universidade Estadual Paulista, Universidade do Centro-Oeste do Paraná. **A mulher indígena do Vale do Itajaí**. 1999. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Guarapuava, PR.

COHEN, A. **Urban ethnicity**. London: Tavistock, 1974.

CORTESÃO, Luiza. Guliver entre gigantes: na tensão entre estrutura e agência, que significados para educação? In: **Transnacionalização da educação**: da crise da educação a educação da crise. Porto, PT: Editora Afrontamento, 2001, p. 277-300.

COSTA, Heloisa Lara Campos da. **No limite do possível**: as mulheres e o poder na amazônia. 2000. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

CRÉPEAU, Robert. Économie rituel. In.: **L'Anthropologie économique**. Actes du colloque. Montreal, Canadá: Département d'anthropologie Université de Montreal, n.1, 1995.

CRIRI, J. Et al. **Vãnh Kala Jó Kabel**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Desporto, Diretoria de Ensino Fundamental, Núcleo de Educação Indígena. IOESC, 1999.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil**: as escolas mantidas pela Funai. 1990. 129 p. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF.

DEEKE, José. Die Botocuden am Rio Plate. Uhle's Jahrbuch, 16 und 17. Jahrgang. São Paulo, 1923.

DUTRA, Mara Vanessa et al. Krenak, Maxakali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais. In.: **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, fev. 2003, p. 74-88.

EDUCAÇÃO INDÍGENA 2. Yahoo Grupos. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/educacaoindigena2>. Acessado em 14 de novembro de 2007.

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Disponível em:

[http://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Pinus/CultivodoPinus/03\\_1\\_pinus\\_elliotti.htm](http://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Pinus/CultivodoPinus/03_1_pinus_elliotti.htm). Acessado em: 16 de novembro de 2007.

FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover, NUP, 1998. p. 33-43.

FERNÁNDEZ, María del Pilar Miguez. **El análisis de género em la educación escolar**. Disponível em:  
<http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=182>.  
 Acessado em julho de 2007.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal e SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FERRI, Cássia. **Gênese de um currículo multicultural**: tramas de uma experiência em construção no contexto de educação escolar indígena. 2000. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação popular e complexidade. In: REUNIÃO DA ANPED. CONHECIMENTO E PODER EM DEFESA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA. **Anais 21<sup>a</sup>**. Caxambu, MG: Ed. Anped, 1998.

\_\_\_\_\_. Desafios da Educação Intercultural no Brasil. In: **Revista PerCursos**. Florianópolis: Udesc/NEPP, v. 1, n. 2, 2001, p. 109-128.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCIS, E. K. **The nature of the ethnic group**. American Journal of Sociology, v.52, Mar. 1947, p.393-400.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FUNAI. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/>. Acessado em junho de 2007.

\_\_\_\_\_. **Conferência nacional dos povos indígenas**. Brasília, DF: Documento Final, 12 a 19 de abril. Brasília: FUNAI/CGDTI, 2006. 62p.

GAKRÁN, Namblá. **Aspectos morfosintáticos da língua Laklãnõ (Xokleng) “Jê”**. 2005. 123f. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

\_\_\_\_\_. **Ag ve te kágel mu**: nosso idioma reviveu. Pomerode, SC: Imprensa Mayer; São Leopoldo, RS: Comin, 1999. 54p.

GALAN FERNANDES, M. C. S. A mulher Terena: espaço e status. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Org.). **Rebeldia e submissão**: estudos sobre a condição feminina. São Paulo, 1989, p. 221-236.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. 323p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GILES, H. **Language, ethnicity and intergroup relations**. London, New York, San Francisco: Academic Press, 1977.

GOMES, Ana Maria R. Projetos de educação escolar indígena, interculturalidade e dimensão econômica: algumas questões emergentes. In: **Revista Grifos**. Chapecó, SC: Argos, 2003, p. 153-169.

GLAZER, N.; MOYNIHAN, D. P. **Ethnicity, Theory and Experience**. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1975.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação**: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri, MT. 2004. 355f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

GROS, Christian. **Políticas de la etnicidad**: identidad, Estado y modernidad. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología. 2000.

GROSSI, Míriam Pillar. Identidade de gênero e Sexualidade. In: **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis: Publicação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFSC), 1998, n. 24, p. 1-15.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) Quantas são e onde estão as escolas indígenas no Brasil? In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002, 124p.

\_\_\_\_\_. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Revista Em aberto**. Brasília, v.20, n. 76, fev. 2003, p. 1-239.

GRUPO EDUCAÇÃO INDÍGENA 2. Disponível em: <http://www.yahoogrupos.com.br>. Acessado em: 20 de maio de 2007.

GUSFIELD, J. **Tradition and modernity**; misplaced polarities in the study of social change. *American Journal of Sociology*, n° 72, 1967.

HALL, Stewart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, K. (Org.). **Media and Cultural Regulation**. Inglaterra, 1997. Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. **Revista Brasileira de Educação/ANPED**, Rio de Janeiro. Disponível em:

[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_centralidade\\_da\\_cultura.asp?f\\_id\\_artigo=450](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_centralidade_da_cultura.asp?f_id_artigo=450).

Acessado em: 14 de maio de 2007.

HANKE, Wanda. Los índios Botocudos de Santa Catarina, Brasil. In: **Arquivos do Museu Paranaense**, n° 4, Curitiba, 1947.

HELM, Cecília Maria Vieira e REIS, Maria José et al. (Orgs.). **Hidrelétricas e reassentamento compulsório de populações**: aspectos socioculturais. Curitiba: IAP/GTZ, 1993.

HENRIQUES, Karyn Nancy Rodrigues. **Territórios indígenas em espaços urbanos: um estudo da migração dos indígenas da Ti Ibirama para Blumenau, SC**. 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

HENRY, Jules. **Jungle People**: a Kaingang tribe of the highlands of Brazil. New York: Vintage Books, 1941. 216p.

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. Nas vozes da educação escolar indígena, os sentidos do discurso dos professores Xokleng como elemento constitutivo da identidade. Florianópolis, 2005. 220f. **Tese** (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina.

HICKS, David. The Kaingang and the Aweikoma: a cultural contrast. In: **Anthropos**, vol. 61, 1966.

HUGH-JONES, Christine. **From the milk river**: spatial and temporal processes in northwest Amazonia. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

IZQUIERDO, M. J. **Bases materiais del sistema sexo/gênero**. São Paulo: SOF, 1990. mimeografado.

LABRECQUE, Marie France. Uma parceria feminista de pesquisa: as mulheres indígenas em meio urbano. In: **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: CIEC, Escola de Comunicação/UFRJ. Outubro, 1994.

LACERDA, Léa Teixeira. 2004. **A mulher Terena em tempos de AIDS**: um estudo de caso da Aldeia Limão Verde, município de Aquidauana, Mato Grosso. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LANGDON, E.; ROJAS, B. G. Um fator ignorado numa situação de mudança rápida: a situação da Área Indígena de Ibirama, SC. In: **Boletim de Ciências Sociais**. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1991.

LAPIERRE, Jean William. Prefácio. In: POUTIGNAT, P. e STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998, p. 9-14.

LASMAR, Cristiane. Mulheres Indígenas: representações. In: **Revista de Estudos Feministas**. Ano 7, 1999, p. 143-156.

LEA, Vanessa Rosemary. Desnaturalizando gênero na sociedade Mebengôkre. In: **Revista de Estudos Feministas**. Ano 7, 1999, p. 176-194.

LIJPHART, A. Political theories and the explanation of ethnic conflict in the western world: falsified predictions and plausible postdictions. In: ESMAN, M. J. (Ed.). **Ethnic Conflict in the western world**. Ithaca, London: Cornell University Press, 1977, p. 47-63.

MABILDE, Pierre F. A. Apontamentos sobre os indígenas selvagens da nação coroados que habitam os sertões do Rio Grande do Sul. In: **Anuario do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, ano XV, 1899, p. 125-151.

MAESTRI, Beatriz Catarina. **O Cimi e o povo Xokleng**: uma análise da atuação missionária na Terra Indígena Ibirama. 2001. 136f. Dissertação (Mestrado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade**. 1996. Tese (Doutorado). Universidade de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Campinas, SP.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. 2006. 148f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, SC.

MARIN, José et. al. Mesa redonda: a perspectiva intercultural nos movimentos sociais e nas práticas educativas. SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS II. **Anais**. Textos. Florianópolis, 2003, CD-Rom.

MATURAMA, Humberto e VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Editora Palas Athenas, 2002.

MAYBURY-LEWIS, David. **Dialectical societies**: the Gê and Bororo of central Brasil. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MCCALLUM, Cecília. Aquisição de gênero e habilidades produtivas: o caso Kaxinawá. In: **Revista de Estudos Feministas**. Ano 7, 1999, p. 157-174.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo e educação. In: **A pedagogia da utopia**. Santa Cruz do Sul: Edunisc. 2001, p. 29-42.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979, 92p.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Escolas da floresta**: entre o passado oral e o presente letrado – diários de classe de professores Kaxinawá. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1994, 153p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1995.

MOVIMENTO AFIRMANDO DIREITOS NA UFMG (MAD). Disponível em: <http://madufmg.blogspot.com/>. Acessado em: 27 de agosto de 2007.

MURPHY, Yolanda; MURPHY, Robert. **Women of the forest**. New York/London: Columbia University Press. 1974.

NAMEM, Alexandro Machado. **Botocudo**: uma historia de contacto. Florianópolis: Ed. da UFSC; Blumenau: Ed. da FURB, 1994, 111p.

NEPPI. NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <http://www.neppi.org/index.php>. Acesso em: agosto de 2007.

NIDLLI, J. C. et al. **Van Zi Tõ Ebén Ki Aklég Ne Vã**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. 1999.

NGAMUN, A. et al. **A Grande Caçada**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: **Revista Mana**. 4 (1), 1998, p. 47-77. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426.pdf>. Acessado em setembro de 2007.

OILIVEIRA, José João de. **Índios Xokleng no Estado de Santa Catarina**: de obstáculos a potencializadores do desenvolvimento do Vale do Itajaí (1914-1999). Curitiba: Funai, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Aculturação e fricção interétnica**. In: **Revista América Latina**. Rio de Janeiro, ano 6, nº 3, 1963.

PAULA, José Maria de. Memória sobre os botocudos do Paraná e Santa Catarina organizada pelo Serviço de Proteção aos Silvícolas sob a inspecção. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS (1922, Rio de Janeiro-RJ). **Anais..** v. 1. Rio de

Janeiro: Imprensa Nacional, 1924, p. 117-37.

PEGGION, Edmundo Antônio. Educação e diferença: a formação de professores indígenas no Mato Grosso. In: **Experiência e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Brasília: Em Aberto, v. 20, n. 76, fev., 2003, p. 44-53.

PEREIRA, Maria do Socorro. Composição florística de um remanescente da mata atlântica na área de proteção ambiental Barra do Rio Mamanguape, Paraíba, Brasil. In.: **Revista de Biologia e Ciências da Terra**. V. 6, n. 01, 2º semestre, 2006. Disponível em: <http://www.uepb.edu.br/eduep/rbct/sumarios/pdf/mamanguape.pdf>. Acessado em 15 de novembro de 2007.

PEREIRA, Walmir da Silva. **Ferrovia São Paulo**: Rio Grande e os índios Xokleng, relações interétnicas e modernidade no Brasil meridional. 1995. 195f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004, 144p.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Joceline. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998.

QUEVEDO, Julio. **As missões**: crise e redefinição. São Paulo: Ática, 1993, 104p.

QUIN, Naomi. Anthropological studies on women status. Annual Review of Anthropology. 1977. In.: LASMAR, C. Mulheres Indígenas: representações. In: **Revista de Estudos Feministas**. Ano 7, 1999, p. 143-156.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

REDFIELD, R. **The folk society**. American Journal of Sociology, n. 52, 1947.

REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo. **Amazonian Cosmos**: the sexual and religious symbolism of the Tukano indians. Chicago: the University of Chicago Press, 1971.

REIS, Maria José e SCHERER-WARREN, Ilse. **As barragens do Uruguai**: a dinâmica de um movimento social. In: Boletim de Ciências Sociais. Florianópolis: Ed.UFSC, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Línguas e culturas indígenas do Brasil**. Separata da Revista Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro: CBPE, n.6, 1957.

\_\_\_\_\_. **Os índios e a civilização**. 7. edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RICARDO, Carlos Alberto. Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, A. L. da e GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995, p. 29-60.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. O surgimento das armas de fogo: alteridade e feminilidade entre os Javaé. In: **Revista de Estudos Feministas**. Ano 7, 1999, p. 195-205.

ROJAS, Alba Lucía. ¿Qué significa ser indígena em la universidad? ¿Cómo están abordando su proceso de identidad las y los estudiantes indígenas universitarios? In: **Voces indígenas universitarias: expectativas, vivencias y sueños**. Medellín, Colombia: Editora Zayda Sierra, Grupo de investigación Diverser, Universidade de Antioquia. 2004, p. 169-182.

SACCHI, Angela Célia. **Antropologia de gênero e etnologia kaingang**: uma introdução ao estudo de gênero na área indígena Manguoeirinha/Paraná/. 1999. 132f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, SC.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. D.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, temas multidisciplinares. Florianópolis: Cegen, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes 3**: organização da prática escolar na educação básica, conceitos científicos essenciais, competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/ Diretoria de Ensino Médio, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Educação Escolar Indígena em Santa Catarina**: construindo a cidadania. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2002.

SANTOS, Sílvia Coelho dos. **Índios e brancos no Sul do Brasil**: a dramática experiência dos Xokleng. Porto Alegre: Movimento; Florianópolis: Edeme, 1973. 313p.

\_\_\_\_\_. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1975, 92p.

\_\_\_\_\_. Metodologia para o estudo de projetos de desenvolvimento e suas implicações políticas: o caso das hidrelétricas. In.: **Desenvolvimento e direitos humanos**: a responsabilidade do antropólogo. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. A implantação de usinas hidrelétricas e os índios no sul do Brasil. In: HELM, C.M.V. (Org.). **A implantação de usinas hidrelétricas e os indígenas no Sul do Brasil**. Curitiba: Iap/GTZ, 1996a.

\_\_\_\_\_. As hidrelétricas, os índios e o Direito. In: HELM, C.M.V. (Org.). **A implantação de usinas hidrelétricas e os indígenas no Sul do Brasil**. Curitiba: Iap/GTZ, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Estudo etnográfico da Usina Hidrelétrica Machadinho**. Florianópolis: UFSC/Fapeu/Nepi, 1998.



\_\_\_\_\_. **Os índios Xokleng: memória visual.** Florianópolis: Ed. da UFSC; [Itajai]: Ed. da Univali, 1997. 152p.

\_\_\_\_\_. **Nova história de Santa Catarina.** 5ª ed. Rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004. 119p.

SCHNEIDER, Liane. Escritoras indígenas: representações da dissonância cultural na literatura das Américas. In: COSTA, C. L.; SCHMIDT, S. P. (Orgs.). **Poéticas e políticas feministas.** 1 ed., Florianópolis, 2004, v. 1, p. 9-235.

SCOTT, Joan. gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: **Educação e Realidade**, vol. 16, n. 2, 1990, p. 5-22.

SCHWARTZ, T. Cultural totemism: ethnic identity primitive and modern. In.: DEVOS, G., ROMANUCCI-ROSS, L. (Ed.). **Ethnic Identity: cultural communities and change.** Palo-Alto, California: Mayfield, 1975, p. 106-131.

SCUDDER, Thayer. **The human ecology of big projects:** river basin development and resettlement. In: *Annual Review of Anthropology*, 1973.

SILVA, Aracy Lopes da. **A questão da educação indígena.** São Paulo: Editora Brasiliense. 1981, 222p.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKINNER, E. Group dynamics in the politics of changing societies: the problem of tribal politics in África. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the problem of tribe.** Proceedings of the 1967. Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society. Washington: University of Washington Press, 1968, p. 170-185.

SOUZA, Hellen Cristina de. **Educação Superior para indígenas no Brasil:** mapeamento provisório. Tangará da Serra, Mato Grosso: Unemat/Unesco, 2003, 100p.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. Educação superior para indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais. In.: SEMINÁRIO FORMAÇÃO JURÍDICA E POVOS INDÍGENAS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Belém, março de 2007. Disponível em: <http://www3.ufpa.br/juridico/documentos/textoAntonio.pdf>. Acessado em: 5 de setembro de 2007.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de e BARROSO-HOFFMANN, Maria. Universidade e povos indígenas no Brasil: desafios para uma educação superior e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: SOUZA LIMA, A C de; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Laced/CNPq/UFRJ/Faperj, 2004, p. 5-32.

SOUZA, Maria Izabel Porto de e FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003, 158p.

SOUZA, Sandra Cristina. **Mulheres Terena: história e cotidiano**. 2000. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

STEIN, M. **The eclipse of community**. New York: Harper and Row, 1964.

STOER, Stephen. Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: **Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise**. Porto, Portugal: Editora Afrontamentos, 2001, p. 245-275.

STRATHERN, Marilyn. No Nature, No Culture: the Hagen Case. In: STRATHERN, M.; MACCORMACK, C. (eds.). **Nature, culture and gender**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980, p. 174-222.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. e FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TAYLOR, Anne-Christine. 1984. L'Americanisme Tropical: une frontière fossile de l'ethnology? In: EISENREICH, B. R. (Ed.). **Histoire de L'Anthropologie: XVI-XIX siècles**. Paris: Klincksieck, 1984.

TESCHAWER, Carlos S. J. Os caingang ou coroados no Rio Grande do Sul. In: **Boletim do Museu Nacional**. Rio de Janeiro, 1927, p. 37-56.

TORRES, Carlos Alberto. Multiculturalismo. In: **Democracia, educação e multiculturalismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 195-245.

TRONCARELLI, Maria Cristina, et al. A formação de educadores indígenas para as escolas xinguanas. In: Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, fev. 2003, p. 54-73.

TURNER, Terence. The Gê and Bororo societies as dialectical systems: a general model. In: Maybury-Lewis, D. **Dialectical societies: the Gê and Bororo of central Brasil**. Cambridge: Harvard University Press. 1979, p. 147- 178.

Universidade Federal do Amazonas. **Projeto do curso de licenciatura específica para formação de professores indígenas Mura/Autazes, AM**. Manaus, AM: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, 2007.

Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://vstibular.ueg.br>. Acessado em: junho de 2007.

Universidade Federal de Santa Catarina. **Resolução Normativa** n°. 008/CUN/2007. Conselho Universitário. 10 de julho de 2007.

Universidade Federal de Roraima. **Projeto Político Pedagógico do Curso:** Licenciatura Intercultural. Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Boa Vista: Pró-Reitoria de Graduação/UFRR, Curso de Licenciatura Intercultural. 2002. Disponível em: <http://www.ufr.br/prg/projetospedagogicos/INSIKIRAN-LICENCIATURA-PPP-APROVADO-2002.pdf>. Acessado em: maio de 2007.

UNIASSELVI. CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI. Disponível em: <http://www.uniasselvi.com.br/hp/home/conteudo.php?codi=INST01>. Acesso em: em julho de 2007.

URBAN, Gregory. **A model of shokleng social reality**. Chicago: University of Chicago, 1978, 398 p. (Ph.D. Dissertation).

VEIGA, Juracilda. **Organização social e cosmovisão Kaingang:** uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê Meridional. 1994. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

VIEIRA, Ismênia de Fátima. **Educação escolar indígena:** as vozes Guarani sobre a escola na aldeia. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MEIRELES, Vitor. Funcionários mantidos reféns: três servidores da Funasa são presos na Reserva Duque de Caxias, que exige um médico, carro e remédios. **ANotícia**. Joinville, 12 de julho de 2006. Disponível em: <http://www.an.com.br/2006/jul/12/0ger.jsp>. Acessado em: 6 de março de 2007.

WEBER, Cátia; NARDI, Ivanete; FLEURI, Reinaldo Matias. Do outro lado do espelho: a ressignificação dos conceitos de igualdade e diferença no campo da educação intercultural. In: ENCONTRO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS. **Anais**. Rio de Janeiro: UFF. 2005.

\_\_\_\_\_; FLEURI, Reinaldo Matias. Povos indígenas, Educação Superior e interculturalidade: uma experiência entre as professoras Xokleng da Terra Indígena Ibirama, em Santa Catarina. In: **Série Estudos:** Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 22. Campo Grande: UCDB, dez/2006.

WERNER, Denis W. et al. As enchentes do Vale do Itajaí, as barragens e suas consequências sociais. In: **Cadernos de Ciências Sociais**. Florianópolis: PPGCS/UFSC, 1987.

WIIK, Flávio Braune. **Christianity converted:** an ethnographic analysis of the Xokleng Laklanõ indians and the transformations resulting from their encounter with pentecostalism. 2004. 365 f. Dissertation (Doctor of Philosophy). The University of Chicago. Chicago, Willinois, EUA.

\_\_\_\_\_. **Xokleng**. Instituto Sócio Ambiental (ISA), 1999. Disponível em: <http://www.socioambiental.org>. Acessado em: março de 2007a.

\_\_\_\_\_. Contato, epidemias e corpo como agentes de transformação: um estudo sobre a AIDS entre os índios Xokleng de Santa Catarina, Brasil. In: **Cadernos de Saúde Pública**. Vol. 17, n. 2, Rio de Janeiro, Mar/Abr, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0102-1X20010002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-1X20010002&lng=pt&nrm=iso). Acessado em: outubro de 2007b.

WIRTH, L. **On cities and social life**. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

WOODWARD, Kathryn. A identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: perspectivas dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

## **Anexos**

**Anexo 1 – Autorização para uso das informações gravadas durante as entrevistas com as professoras Xokleng/Laklãnõ.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO/TRINDADE/CX.P. 476  
FONE: (048) 331-9336 / FAX(048) 3319752

**D E C L A R A Ç Ã O**

Eu, \_\_\_\_\_, membro da comunidade Xokleng, da Terra Indígena Ibirama, localizada em José Boiteux, Santa Catarina, autorizo o uso das entrevistas gravadas e filmadas comigo, bem como das fotografias realizadas no ano de 2006 para publicações em livros, revistas, artigos e eventos científicos e tecnológicos em nome da autora Cátia Weber.

Indaial, julho de 2006.

---

**Professora Indígena**

DI: .....

**Anexo 2 – Plano de apoio financeiro ao estudante de graduação da Uniasselvi/Fameblu**

**Anexo 3 – Distribuição dos povos indígenas Xokleng/Laklãnõ, Kaingang e Guarani**



**Anexo 4 – Mapa da Terra Indígena de Ibirama**